

ACTA ACADEMIAE AGRIENSIS

NOVA SERIES TOM. XLIII.

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA

szél, dumál. *Ne ~j an*
... a cselekvés, tény, ho
ga lapot kapott.
szöveg ① fn **1.** Nyelvileg me
tatott v. beszédbeli) mondan
egésze. *Kézírtas ~; kép alatti*
meg! | *biz* <Kif-ekben:> üres
Dalnak, (színpadi) zeneműnek
ból, m-okból álló része. *Ki írt*
szöveget ④ tn (és ts) ige *t*
szél, dumál. *Ne ~j an*
cselekvés, tény

REDIGUNT
JULIANNA LŐRINCZ,
GÁBOR LŐRINCZ



ESZTERHÁZY KÁROLY UNIVERSITY

EGER, 2016

Tartalom

Előszó	3
Misad Katalin: A nyelvváltozatok megjelenítése szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben	5
Ledneczky Gyöngyi: A magyar tanítási nyelvű kisiskolák helyzete Szlovákiában	16
Domonkosi Ágnes: Nyelvi ideológia és nyelvszemlélet a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben	30
Takács Edit: A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani variánsai középiskolai nyelvtankönyvekben	46
Eőry Vilma: A kísérleti anyanyelvi tankönyvek tananyagszerkezete . .	59
Kádár Edit: „Ha (...) hiányzik az utalószó, kitehetjük (...), segít az elemzésben”. A magyar nyelv tantárgy általános iskolai tantervei és tankönyvei Romániában	71
Vörös Ottó: A szövegmondat változatainak tanítása és a szövegértés . .	86
Pethő József: A poliszémia és a homonímia témája a magyar nyelvi tankönyvcsaládokban	91
Schirm Anita: A diskurzusjelölők megközelítése a nyelvtankönyvekben	108
Lőrincz Gábor: A 9. osztályos kísérleti <i>Magyar nyelv és kommunikáció</i> tankönyv előnyeiről és hátrányairól	122
Lőrincz Julianna: Ritkák-e a ritkább szóalkotási módok? A rövidítés és a jelentéstapadás az anyanyelvkönyvekben	138
Zimányi Árpád: Egy sajátos „tankönyvi” szöveg: a helyesírási szabályzat	156
Szerdi Ilona: Megfontolások az interaktív tábla felhasználásának lehetőségeiről a középiskolai anyanyelvoktatásban	167
Báthory Kinga: Szövegértési feladatok komplexitása nyelvtan munkafüzetekben – a <i>Magyar nyelv és kommunikáció</i> munkafüzetek három évfolyamának elemzése	182
Asztalos Anikó: A tanulói beszéd fejlesztése a 9. osztályos kísérleti tankönyv alapján	195
Némety Alexandra: Petőfi Sándor költészete a szlovákiai magyar tankönyvekben	207
Illésné Kovács Mária – Kecskés Judit: „Együttthaladó” tankönyvcsalád migránsoknak	226
<i>A kötet szerzői</i>	238

**ACTA
ACADEMIAE AGRIENSIS**

NOVA SERIES TOM. XLIII.

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA

REDIGUNT
JULIANNA LŐRINCZ, GÁBOR LŐRINCZ
EGER, 2016

Szerkesztőbizottság:
Adamikné Jászó Anna
Eőry Vilma
Pethő József
Simigné Fenyő Sarolta

ISSN: 1785-6906

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Zimányi Árpád
Műszaki szerkesztő: Lonsták Márton

Megjelent: 2017-ben

Készült: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László



ELŐSZÓ

Az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének tudományos kiadványa folytatása a jogelőd főiskolai sorozatunknak. Jelen kötetünk a Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai kutatócsoporttal együttműködésben született, és a 2016. évi, immár 6. alkalommal megrendezett hagyományos nemzetközi szimpózium előadásainak szerkesztett anyagát tartalmazza. *A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései* című szimpóziumon az Eszterházy Károly Főiskola hat, a Selye János Egyetem két oktatóján kívül az ELTE, a Nyíregyházi Főiskola, a pozsonyi Comenius Egyetem, a pozsonyi Állami Pedagógiai Intézet, a budapesti OFI, a Miskolci Egyetem, a Szegedi Egyetem, a Nyugat-magyarországi Egyetem nyelvész kutatói, valamint a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskolájának két, az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskolájának egy hallgatója szerepelt színvonalas előadással.

A tanulmányok elsősorban az anyanyelvtankönyvek és oktatási segédanyagok elméleti anyagát, gyakorlatait, feladatait, munkafüzeteit tekintették át. Fontos szempont volt az egyes előadásokban a szövegértés, a nyelvváltozatok, a nyelvi ideológia, kontrasztivitás vizsgálata. De helyet kapott a tanulói kommunikációt, az internetes nyelvhasználat szóalkotásmódját, nyelvi sajátosságait, az interaktív tábla felhasználási lehetőségeit, valamint az új helyesírási szabályzatot mint szövegtípust bemutató dolgozat is. Érdekes színfoltja volt a szimpóziumnak a Magyarországra érkező migránsok nyelvi felzárkóztatását segítő „együtthaladó” tankönyvcsalád bemutatása is.

Reméljük, hogy az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének tudományos kiadványával hozzájárulunk a további közös kutatások, a korszerű tananyagfejlesztés, valamint az oktatómunka sikeresebbé tételéhez is.

Eger, 2016. június 20.

A szerkesztők

MISAD KATALIN

A NYELVVÁLTOZATOK MEGJELENÍTÉSE SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVTANKÖNYVEKBEN¹

Az utódállamokban élő magyar beszélőközösségek számára az anyanyelv-használat egyik legfontosabb színtere a magyar tannyelvű iskola. A középiskolában anyanyelvükön érettségiző kisebbségi tanulók jelentős része többségi nyelvű felsőoktatási intézményben folytatja tanulmányait, más részük dolgozni kezd. Akár az egyik, akár a másik lehetőséget választják, anyanyelvük használatára a továbbiakban már csak korlátozott mértékben lesz módjuk. A fentiek ismeretében nem meglepő tehát, hogy a kisebbségi helyzetben folyó anyanyelvoktatás céljai között – iskolatípustól függetlenül – elsődleges helyen az anyanyelvi dominancia elérése és megőrzése, ezzel párhuzamosan pedig a standard nyelvváltozat elsajátítása szerepel. De vajon figyelembe veszik-e az útmutatóként szolgáló oktatási dokumentumok – az állami oktatási program, a kerettanterv, a kötelező anyanyelvi tanmenetek – és a hozzájuk igazodó anyanyelvtankönyvek, hogy a kisebbségi magyar iskolát látogató gyermekek többsége számára a magyar köznyelvi nyelvváltozat aktívan nem birtokolt és nem használt nyelvváltozat? S tudatában vannak-e a tankönyvszerzők annak, hogy ezeknek a tanulóknak a nagy része nyelvjárási közegben szocializálódott, ráadásul kétnyelvű beszélőközösségben él, ahol anyanyelv-ként egy, a többségi nyelv hatása alatt álló nyelvváltozatot sajátított el?

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatások a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda munkaterve szerint, az 1/0051/14. számú *Ideológia, identitás a sebareprezentációv kontexte linguistiky a literárnej vedy v multikulturálnom priestore* c. VEGA-projekt támogatásával folytak a Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén (Comenius University, Faculty of Arts, Department of Hungarian Language and Literature, Bratislava).

Írásomban annak feltérképezésére vállalkozom, milyen felfogásokat és szempontokat követve s milyen módszereket alkalmazva dolgozzák fel a szlovákiai magyar tananyelvű alap²- és középiskolákban használt új anyanyelv-tankönyvek a nyelvi változatosság kérdését. Terjedelmi okok miatt a vizsgálat ezúttal csak a nyelvjárások és a kontaktusváltozatok tankönyvi feldolgozására irányul.

1. Szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek a szlovák közoktatási törvény tükrében

Szlovákiában nyolc évvel ezelőtt, szinte követhetetlen iramban, nem egészen egy év alatt lezajlott a közoktatás reformja. Az akkori oktatási miniszter, Ján Mikolaj (a Szlovák Nemzeti Párt jelöltjeként került a minisztérium élére) hangsúlyozta, hogy a 2008. szeptember 1-jétől hatályos közoktatási törvény (Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon] o zmene a doplnení niektorých zákonov; magyarul: A nemzeti köznevelésről és közoktatásról szóló 2008. évi [oktatási] törvény) különös figyelmet fordít az egyes tantárgyak tartalmi megújítására. Mivel a kisebbségi nyelvű oktatás Szlovákiában a többségi oktatás integráns része, amely tartalmában nem, csak a tanítás nyelvében különbözik a szlovák tananyelvű oktatástól, a megbízott szakembereknek a Magyar nyelv és irodalom tantárgy tartalmi és kimeneti követelményrendszerének kidolgozásakor figyelembe kellett venniük a többségi tananyelvű iskolák anyanyelv-oktatási programjának szempontjait. A tantárgyi követelményeket rögzítő dokumentum bevezető részében azonban nyelvészeti kutatásokkal alátámasztott tényként utalnak arra, hogy a magyar nyelvű oktatásban részesülő tanulók anyanyelve kisebbségi nyelvváltozatnak minősül, melyet a magyarországi köznyelvi nyelvváltozathoz képest egyrészt nagyobb mértékű nyelvjárásiasság, másrészt a több-

2 Az *alapiskola* (Mo.-on: *általános iskola*) a szlovák *základná škola* tükörfordítása. A szlovákiai magyar nyelvhasználatban standard kifejezésnek minősül: állandó eleme az alapfokú oktatási intézmények hivatalos magyar megnevezésének, valamint a szóban forgó iskolatípus magyar nyelvű pedagógiai és oktatási dokumentumainak, s kizárólagos jelleggel használja a szlovákiai magyar központi sajtó is.

ségi nyelv elemeinek előfordulása jellemez. Megállapítják továbbá, hogy a magyar tananyelvű iskolák tanulói anyanyelvük standard változatával többnyire csak az iskolába lépéskor találkoznak, így annak használata a mindennapi kommunikációs helyzetekben számukra nem magától értetődő. A bevezetés záró részében éppen ezért tantárgyi célként tüntetik fel a standard nyelvváltozat elsajátítását, melyet meggyőződésük szerint speciális nyelvi neveléssel lehet elérni³ (l. Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. ISCED 2 [magyarul: Állami oktatási program. Magyar nyelv és irodalom. ISCED 2], Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. ISCED 3A [magyarul: Állami oktatási program. Magyar nyelv és irodalom. ISCED 3A], vö. Simon 2014: 32–33).

A Magyar nyelv és irodalom tantárgy új oktatási programja alapján új anyanyelvtankönyvek (és irodalomtankönyvek) készültek. Ezek azonban – kevés kivétellel – nem a szlovákiai magyar nyelvi valóságot tükrözik, nem veszik ugyanis figyelembe azt a tényt, hogy a kisebbségben élő tanulók nyelvhasználata eltér az egynyelvű anyaországi tanulókétól. Ennek meghatározó okaira már a fentiekben is utaltunk: a kisebbségi magyar gyermekek jelentős része nem a magyarországi köznyelvet, hanem egy nyelvjárásváltozatot beszélve kerül az iskolába, mégpedig olyan nyelvi közegből, ahol napi szinten kapcsolatba kerül a többségi nyelv beszélt és/vagy írott formájával. A kisebbségi anyanyelvtankönyveknek tehát – a kontrasztív szemléletre építve – egyrészt az anyanyelvjárás, illetve a standard nyelvváltozat használatából adódó kettősnyelvűség, másrészt az anyanyelvként elsajátított kontaktusváltozat(ok) és a standard nyelvváltozat közötti eltérések nyelvi-nyelvhasználati vonatkozásait kellene megismertetniük a tanulókkal; továbbá egyértelművé kellene tenniük számukra, hogy az egyik vagy a másik nyelvváltozat elemeinek, kódjainak, regisztereinek használata az éppen aktuális beszédhelyzettől függ (vö. Lanstyák 1996: 12, Simon 1996: 25, Kiss 1999: 397, Kožík 2004: 103, Misad 2014: 154, Misad 2015).

3 A vonatkozó dokumentumnak sem a bevezető, sem más részében nem találtunk utalást arra, mit értenek a szerzők „megfelelő speciális nyelvi nevelés” alatt.

2. A nyelvjárások megjelenítése a tankönyvekben

A nyelvjárások tekintetében a vizsgált tankönyvek csak részben igazodnak az oktatási programban megfogalmazott tantárgyi követelményekhez, melyek az alapiskolák számára a tájszavak, a középiskolák számára pedig a szókészlet nyelvjárási elemei kulcsfogalmat jelölik meg elsajátítandó kívánalomként. Mind az alap-, mind a középiskolai tankönyv definícióval indítja a nyelvjárási tananyagrészt, az előbbi egy, a 80-as években megjelent középiskolai segédletből kölcsönzi a nyelvjárások meghatározását: „A szókészlet csoportosításának egyik szempontja az is lehet, hogy a nyelvet beszélők az ország mely részén élnek – vagyis földrajzi elhelyezkedésük szerint. Az egy-egy földrajzi területre jellemző nyelvváltozatot nyelvjárásnak nevezzük. A szavakat az egyes területeken a köznyelvitől eltérő módon használják. Ez a különbség lehet csupán kiejtésbeli módosulat, de lehet egy teljesen különböző, más területeken teljesen ismeretlen szó is” (Bolgár–Bukorné Danis 2012: 21). A középiskolai tankönyv ezzel szemben a szerzőpáros magyarországi tagjának az anyaországban kiadott segédletéből emeli át a kérdéses fogalom definícióját, amely egy viszonylag új dialektológiai forrásmunkából származik: „Nyelvjárásnak az adott nyelv azon változata tekinthető, amely a nyelvterület csak egy részén használatos” (Uzonyi Kiss–Csicsay 2012: 68, vö. Kiss szerk. 2001).

Mindkét vonatkozó tankönyv foglalkozik a nyelvjárások felosztásával, ám az alapiskolai ezúttal is egy régebbi forrásból származó csoportosítást tesz közzé. Az egyes dialektusok jellemző jegyeire nem tér ki, mindössze a palóc nyelvjárásról közöl egy mondatnyi hozzászólást: „A magyar nyelv legnagyobb nyelvjárási területei a következők: a nyugat-magyarországi, a dunántúli, a dél-magyarországi, a mezőségi, a palóc, a tiszai és a székely (Románia bizonyos területén élő magyarok nyelvjárása). A palóc nyelvjárás Magyarország északi részén használt nyelvjárás, mely átnyúlik a határon Szlovákia déli területeinek nagy részére” (Bolgár–Bukorné Danis 2012: 21). A középiskolai tankönyv ezzel szemben a legújabb egyetemi dialektológiai tankönyv csoportosításához igazodva ismerteti – de már nem a törzsanyagban, hanem csak kiegészítő adalékként – az egyes magyar nyelvjárási régiókat: „A magyar nyelvterületen a mai szakirodalomban tíz nagy nyelvjárási régiót különítenek el: a nyugat-dunántúli, a közép-dunántúli–kisalföldi, a dél-dunán-

túli, a dél-alföldi, a palóc, a Tisza–Körös-vidéki, az északkeleti, a mezősegi, a székely és a moldvai nyelvjárási régiót” (Uzonyi Kiss–Csicsay 2012: 70, vö. Kiss szerk. 2001).

Mindkét iskolatípus segédletében található utalás a Szlovákia területén beszélt magyar nyelvjárásokra is. Az alapiskolai tankönyv ezúttal is egy korábbi felosztást közöl, melyet a szerzők saját (zárójeles) megjegyzéseikkel egészítenek ki: „Szlovákia területén három magyar nyelvjárás ismert: dunántúli (ez a csallóköziek nyelvjárása), palóc (a Vág/Váh⁴ folyótól a Hernád/Hornád folyóig), északkeleti (Szlovákia legkeletibb része)” (Bolgár–Bukorné Danis 2012: 21). A középiskolai segédlet ugyan ezúttal is a legújabb rendszerezést követi (ismételten csak kiegészítő adalékként), a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárástípusba tartozó nyelvjárás csoportokat illetően azonban egy régebbi felosztást tesz közzé: „A közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárás további csoportokra oszlik, ezek a csallóközi, a mátyusföldi és a szigetközi nyelvjárás vagy aldialektus”⁵ (Uzonyi Kiss–Csicsay 2012: 70).

Nyelvjárási jelenségekkel – hangtaniakkal és szókinszbeliekkel – csak a középiskolai tankönyv foglalkozik, az előbbieket helyi, az utóbbiakat nagyrészt erdélyi példákkal szemlélteti: „[...] A palócban az *á* hangot ajakkerekítésesen, az *a* hangot ajakréselesen ejtik: kátoná, három, áпам⁶. [...] A csallóközi nyelvjárás két *e* hangot ismer. Megkülönbözteti a nyílt *e* hangot és a zárt *ĕ*-t. [...] A *cseléd* Biharban családhoz tartozó gyermek, a *harisnya* Székelyföldön a férfiak fehér gypjúnadrágja, a *torzsa* Kalotaszegen ádamcsutka” (Uzonyi Kiss–Csicsay 2012: 70).

A nyelvjárásokhoz kapcsolódó gyakorlatok száma nagyon alacsony a vizsgált tankönyvekben. Az alapiskolai segédletben egyetlen, jellege szerint inkább a kontaktusváltozatokhoz kötődő, egynyelvű szemléletet tükröző feladatot talál-

4 Egy hatályos miniszteri rendelet alapján a nemzetiségi iskolák számára készült anyanyelv-tankönyvekben és az ún. fordított tankönyvekben szereplő földrajzi neveket az adott nemzetiség nyelvén kívül szlovákul is közzé kell tenni, mégpedig az előfordulás helyén (vagyis folyó szövegben is), továbbá a tankönyv végén közölt vagy az illető tananyagot követő kétnyelvű szójegyzékben.

5 A legújabb forrásművek a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárástípusnak két nyelvjárás csoportját különböztetik meg: a csallóközi-szigetközit és az észak-dunait (l. Menyhárt József–Presinszky Károly–Sándor Anna 2008).

6 A tankönyv nem jelöli az ajakkerekítéses palóc *ā*-t.

lunk, amely így hangzik: „Keressetek hasonló⁷ szavakat, melyeket a környezetekben helytelenül használnak, majd írjátok le helyes magyar megfelelőjüket!” (Bolgár–Bukorné Danis 2012: 22). A középiskolai tankönyv szerzői két hasonló jellegű gyakorlatot rendelnek a nyelvjárások tanulmányozásához: az egyik szerint azt kell megállapítaniuk a tanulóknak, hogy a felsorolt tájszók miben térnek el köznyelvi megfelelőjüktől; a másik arra buzdítja őket, hogy gyűjtsenek a saját nyelvjárás területükre jellemző kifejezéseket, majd adják meg ezek köznyelvi megfelelőit (Uzonyi Kiss–Csicsay 2012: 70).

3. A kontaktusváltozatok szemléltetése a tankönyvekben

Az a tény, hogy a magyar tannyelvű oktatási intézményt látogató tanulók kétnyelvű környezetben élnek, melynek következtében többé-kevésbé kétnyelvűnek tekinthetők, valamint hogy ez a kétnyelvű állapot akaratlanul is hatással van az általuk beszélt nyelvváltozatokra, a vizsgált anyanyelvtankönyvekben inkább csak kivételesen tükröződik. Míg az alapiskolákban folyó anyanyelvi nevelés tartalmi követelményei között egyetlen olyan kulcsfogalom sincs, amely a kétnyelvűsége utalna, addig a középiskolák tantárgyi követelményrendszerében megjelenik a magyar–szlovák kétnyelvűség kifejezés.

A gimnáziumok és szakközépiskolák 1. osztálya számára készült tankönyvben a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek történetében először esik szó a kétnyelvűség mibenlétéről, illetve a jelenséghez kapcsolódó alapfogalmakról, mint pl.: egyéni és közösségi kétnyelvűség, kiegyenlített és egyenlőtlen kétnyelvű, hozzáadó és felcserélő kétnyelvűségi helyzet stb. A szerzők a szlovákiai magyar beszélők számára ismerős szituációk segítségével dolgozzák fel a tananyagot, az egyéni kétnyelvűség fogalmát például a következőképpen magyarázzák: „Egy Bodrogközben élő mérnök ismeri a helyi magyar nyelvjárást, de a szlováknak nagy valószínűséggel csak a köznyelvi változatát sajátította el. Otthon a családban magyarul beszél, viszont szlovák egyetemet végzett, ezért a munkájával kapcsolatos szakkifejezéseket elsősorban szlovákul ismeri. Mérnökünk mind a két nyelvet használva kiválóan elboldogul az

7 „Hasonló” alatt a *tyepláki szúprava, kofola, horcsica, párki, cselenka, hranolki, zmizik, szpacák, rukszák* stb. kölcsönszókat értik a tankönyvszerzők, amelyek a kétnyelvű környezet hatására a tanulók anyanyelvjárásának is elemei (vö. Bolgár–Bukorné Danis 2012: 22).

életben, bár olykor a szlovákban ragozási hibát vét, a magyarországi kollégákkal beszélve pedig esetleg megértési problémái vannak” (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 25). Hasonlóképpen, a nyelvhasználat szempontjából közelítik meg a közösségi kétnyelvűség fogalmát is: „A kétnyelvű közösség állandó kapcsolatban él egy másik nyelvvel, a nyilvános színtereken sokszor ezt is használja. Ezért bizonyos sajátosságok jelennek meg az általuk beszélt nyelvváltozatokban, s a gyermekek is ezt az ún. kétnyelvű anyanyelvváltozatot sajátítják el. Így például a szlovákul még nem beszélő gyerek is nanukot vesz az üzletben, nem jégkrémet, és ha beteg, akkor nem az orvosi ügyeletre, hanem a kórházra viszik” (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 25). Az idézett szövegrészek tényként mutatják be, hogy a kisebbségben élő magyar beszélők anyanyelvüknek általában nem a köznyelvi változatát beszélik, továbbá felhívják a figyelmet arra, hogy a nyelvek – beleértve a magyar nyelvet is – változatokban léteznek, s azt is szem előtt tartják, hogy lehetőség szerint ne sérüljön a köznyelvitől eltérő nyelvváltozatot beszélő tanulók nyelvi otthonosságérzete⁸ (vö. Beregszászi–Csernicskó 1996: 35, Lanstyák 1996: 12, Kiss 1999: 400).

A kétnyelvűség nyelvi következményeire, ezen belül a szlovákiai magyarság által beszélt nyelvváltozat(ok) legjellemzőbb, illetve kevésbé feltűnő sajátosságaira szintén a középiskolák 1. osztálya számára készült tankönyvben találunk utalásokat, miközben a szerzők ügyelnek arra, hogy a tanulóknak kellőképpen tudatosuljanak a kontaktusváltozat(ok) és a standard nyelvváltozat eltérései: „1. közvetlen kölcsönszók (pl.: szl. párky → szm. párki, Mo.: 'virslí'; szl. žuvačka → szm. zsuvaszka, zsuvi, Mo.: 'rágógumi' stb.); 2. szlovák mintára keletkezett tükörszók és -kifejezések (pl.: szl. náplň práce → szm. munkatöltet, Mo.: 'munkaköri leírás'; szl. technický preukaz → szm. műszaki igazolvány, Mo.: 'forgalmi engedély' stb.); 3. jelentéskölcsönzéssel keletkezett szavak (pl.: szl. diéta → szm. diéta – Mo.: 'napidíj'; szl. tlačiareň → szm. nyomda, Mo.: 'számítógép nyomtatója' stb.); 4. szlovákos nyelvtani szerkezetek (pl.: szl. členský príspevok

8 Az aktuális szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek szerzői és a magyar szakos pedagógusok nagy része általában úgy véli, hogy meg kell „szabadítani” a tanulókat a családban elsajátított nyelvjárásváltozatuktól (l. Lanstyák 1996: 12, Misad 2009: 153, Misad 2015, Misad–Simon 2009: 259).

9 A rövidítések feloldása: szl. – 'szlovák megnevezés', szm. – 'szlovákiai magyar megfelelő', Mo. – 'Magyarországon használt megnevezés'.

→ szm. tagsági díj, Mo.: 'tagdíj' stb.)” (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 29).

A szlovákiai magyar beszélők nyelvhasználatára jellemző jelenségek némelyikét a középiskolák 2. osztálya számára készült tankönyv is tárgyalja, de az előzőtől eltérő felfogásban: „Kölcsönszavak – kisebbségi (nemzetiségi) csoportok körében használatosak. Anyanyelvünkbe belekeverednek az államnyelv, esetünkben a szlovák nyelv egyes kifejezései. Ennek főleg két fajtáját ismerjük: 1. direkt kölcsönszavak – botaszki, tyepláki, horcsica, párki, spekacski, hranolki, bandaszka, nanuk stb.; 2. tükörfordítások – rosszul lefordított kifejezések¹⁰: műszaki igazolvány – forgalmi engedély; autóiskola – autós iskola (sic!); természetiskola – erdei iskola; naftakályha – olajkályha stb.” (Uzonyi Kiss–Csicsay 2012: 72).

A kétnyelvűség témaköréhez kapcsolódó gyakorlatok csak az első osztályos tankönyvben találhatók. Az egyik felhívja a tanulók figyelmét a Termini Kutatóhálózat honlapjára, melyen tájékozódhatnak a kisebbségi magyarok nyelvhasználatát érintő kutatásokról, majd arra biztatja őket, hogy a Ht szótár rovatban keressenek rá néhány, a Kárpát-medencei kisebbségi magyarok által használt szóra (l. skopka, konyhalinka, tunel, blokk, poliklinika), s állapítsák meg, melyik régió(k)ra jellemzőek. A másik gyakorlat szerint a diákoknak a Magyar értelmező kéziszótárban, ill. az Értelmező szótár+-ban kell a kétnyelvű magyar közösségek nyelvhasználatában előforduló szavakat, kifejezéseket keresniük (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 30).

Összegzés

A tapasztalatokat összegezve megállapíthatjuk, hogy a nyelvjárások tekintetében a vizsgált alap- és középiskolai anyanyelvtankönyvek szinte kizárólagosan csak elméleti tudnivalókat közölnek, miközben azt sugallják a tanulóknak, hogy a dialektusok anyanyelvük tartozékai ugyan, de különösebb közülük nincs hozzájuk, ezért a meghatározásukon és a felosztásukon kívül felesleges többet tudniuk róluk. A kontaktusváltozatokról a vizsgált segédletek nagy része negatív sztereotípiákat közvetít. A kétnyelvűség hatásai közül csak

10 Megjegyezzük, hogy a tankönyvszerzők a segédlet Szófajtan c. fejezetében számos más „rosszul lefordított kifejezést” közölnek standard példaként, pl.: *Párkányi Városi Hivatal*, *Galántai Városi Hivatal* (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 96–97). A *városi hivatal* megnevezés az idézetben felsorolt példákhoz hasonlóan a szlovák *mestský úrad* szó szerinti fordításából keletkezett, magyarországi megfelelője a *'polgármesteri hivatal'*.

az „anyanyelvünkbe keveredett kölcsönszavakat” említik, melyeket „rosszul fordított kifejezés”-nek, „nyelvhelyességi hibá”-nak minősítenek. Egyedül a gimnáziumok és szakközépiskolák 1. osztálya számára készült szociolingvisztikai szemléletű tankönyv tartalmaz olyan kétnyelvűséggel kapcsolatos ismereteket, melyek segítségével – a köznyelvi nyelvváltozat elsajátításának szükségességét előtérbe helyezve – a tanulók tudatosíthatják a szlovákiai magyar nyelvhasználat jellemző jegyeit, valamint az anyanyelvként elsajátított kontaktusváltozat(ok) és a standard nyelvváltozat közötti különbségeket.

Felhasznált irodalom

- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 1996. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyarnyelv-tankönyvekben. In: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. Budapest. 29–38.
- Kiss Jenő 1999. Nyelvhasználat, szociolingvisztika, iskola. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. II. kötet. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 395–400.
- Kiss Jenő (szerk.) 2001. Magyar dialektológia. Osiris Kiadó. Budapest.
- Kožík Diana 2004. A határon túli magyar anyanyelvoktatás helyzete és problémái. A szlovákiai magyar anyanyelvoktatás középiskolai magyarnyelv-tankönyvekben megjelenő nyelvváltozatok tükrében. In: Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttman Miklós (szerk.) „Emberközpontúság a magyar nyelv oktatásában és kutatásában”. A Berzsényi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai VI. Berzsényi Dániel Főiskola. Szombathely. 100–105.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. Budapest. 11–15.
- Menyhárt József – Presinszky Károly – Sándor Anna 2008. Bevezetés a szlovákiai magyar nyelvjárások tanulmányozásába. Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra.
- Misad Katalin 2009. Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Misad Katalin 2014. A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): Odbornost a metodické otázky učebníc – Zborník z medzinárodného sympózia o výskume učebníc. Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata. A Selye János Egyetem TTK Mai Magyar Nyelvi Tanszékén működő Varialógiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon

- elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete. Selye János Egyetem. Komárom. 117–128.
- Misad Katalin 2015. Anyelviváltozatosságszemléltetés szlovákiai magyar anyanyelv tankönyvekben. Kézirat (megjelenés alatt).
- Misad Katalin – Simon Szabolcs 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyar nyelv-tankönyvben. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi konferencia, Párkány, 2008. szeptember 4–6. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 255–262.
- Simon Szabolcs 1996. Nyelvváltozatok a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák számára írt magyar nyelv-könyvekben. In: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. Budapest. 17–27.
- Simon Szabolcs 2014. Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.) Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Mai Magyar Nyelvi Tanszéke mellett működő Varialógiai kutatócsoport konferenciáinak anyagai. Terra vydavateľstvo, s.r.o. Bratislava. 27–38.
- Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 2. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/iscsed2/vzdelavacie_oblasti/maďarsky_jazyk_literatura_iscsed2.pdf (2016. április 5.)
- Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 3A. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/maďarsky_jazyk_literatura_iscsed3a_titul.pdf (2016. április 6.)
- Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon] o zmene a doplnení niektorých zákonov. http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf (2016. március 11.)

A vizsgált anyanyelv tankönyvek

- Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet 2012. Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára. Maďarský jazyk pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom maďarským. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella 2009. Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára. Maďarský jazyk pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre II. ročník gymnázií a pre II. ročník stredných odborných škôl. Vydavateľstvo Terra. Bratislava.

Abstract

Demonstration of Language Variation in Hungarian Textbooks of First Language in Slovakia

In my paper I analyse the demonstration of the question of language variation in Hungarian textbooks of first language intended for primary and secondary schools in Slovakia. This time I only deal with aspects and methods of elaboration of language dialects and contact varieties. Summing up the experiences of the research, we can determine that the examined textbooks transmit almost exclusively theoretical information on language dialects, while most of the study-aids convey negative stereotypes about the contact varieties.

LEDNECZKY GYÖNGYI

A MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ KISISKOLÁK HELYZETE SZLOVÁKIÁBAN

Bevezető

A kis létszámú, nem teljes szervezettségű, ún. kisiskolákat az iskolarendszer legrégebbi elemeiként tartjuk számon. Szlovákiai viszonylatban elmondható, hogy a kisiskolák az oktatási rendszerben sajátos helyet foglalnak el.

Ezek az iskolák jellemzően olyan településeken léteznek, ahol a tanulók kis létszáma miatt nem lehet minden évfolyam számára önálló osztályt nyitni.

A kisiskolák mindennapi pedagógia gyakorlatát számos specifikus tényező determinálja, melyek közül a legfontosabbak a következők:

- az osztálytermi csoportok szerkezete,
- a tanulólétszám, mely rendszerint alacsony,
- a tanulók életkori összetétele/különbözősége egy osztálytermen belül,
- az órarend beosztása,
- a munkakörnyezet, osztályklíma,
- a szociális környezet (Ostatník 1988: 6–7).

Nem teljes szervezettségű iskolának, azaz kisiskolának nevezzük az olyan iskolát, melynek alsó tagozatán rendszerint nincs minden évfolyamnak megfelelő osztály és osztálytanító. Egy osztályban két vagy több évfolyam tanulócsoportha tanul egy osztálytanító vezetésével.

A kisiskolák történetének áttekintése

A magyar népiskolák rendszerének alapját az elemi iskolák több százas nagyságrendű hálózata alkotta (1921/22-es adat szerint 727 magyar elemi iskola működött 80 106 tanulóval). 1922-ben Csehszlovákiában az ún. Kis iskolatörvény 8 évben szabta meg a kötelező iskolalátogatást és egyúttal beindult a magyar iskolahálózat tervszerű visszafejlesztése. Néhány évvel később, 1944-ben, a Szlovák Nemzeti Tanács rendelete alapján bezárták a magyar és német nemzetiségi iskolákat, ez alól csak azok a népiskolák képeztek kivételt, amelyeket 1938. előtt alapítottak. A következő évben (1945) a Kassai Kormányprogram értelmében már megszüntettek minden magyar iskolát, kivétel nélkül.

Az ezt követő időszakban, 1945–1948-ban, a politikai helyzet nem tette lehetővé a nemzetiségek számára az anyanyelven folyó oktatást (több tízezer magyar nemzetiségű gyermek vagy nem járt iskolába, vagy pedig az elemi ismereteket számára idegen nyelven – szlovákul vagy csehül – kellett elsajátítania).

Az 1948-as iskolatörvény (Základný školský zákon) alapján megalakultak az egységes kilencéves alapiskolák. Ez a törvény előírta továbbá azt is, hogy az iskolák minden fokozatán párhuzamos magyar osztályokat kell kialakítani. Ezzel a rendelkezéssel fokozatosan újraindult az anyanyelven folyó oktatás Szlovákiában, ill. akkor még Csehszlovákiában. Az 1950/51-es tanévtől kezdve pedig ugrásszerűen indult be a nemzetiségi, s ezen belül a magyar iskolahálózat fejlődése.

Az 1970-es években az alapiskolákat körzetesítették, aminek az 1980/81-es iskolaévig 195 magyar tananyelvű kisiskola esett áldozatul. 1984-ben az akkori iskolatörvény az alapiskolát 8 évfolyamban állapította meg. A kisiskolákra nézve ez a szabályozás abban nyilvánult meg, hogy az öt évfolyamos alsó tagozat négy évfolyamosra csökkent, s így minden kisiskolában egy évfolyam automatikusan leépült, ami az addig is kis létszámú kisiskolák tanulói létszámát tovább csökkentette (vö. Popély 1991: 41–43, László 2004: 199–203, Mikló 1980: 5–32).

A magyar tanítási nyelvű kisiskolák hálózata napjainkban

A hatályos, 2008-as iskolatörvény (248/2008) értelmében kisiskola háromféle módon alapítható:

- 1. a község által – községi iskolák,
- 2. az állam által elismert egyház, felekezet által – egyházi iskolák,
- 3. önálló jogi vagy magánszemély által – magániskolák.

E törvény 29. paragrafusa értelmében egy összevont tanulócsoportú (kisiskolai) osztályban a legmagasabb tanulói létszám 24 (5. bekezd. b) pont), a legalacsonyabb tanulói létszám pedig 12 (8. bekezd. b) pont) lehet.

A törvény 30. paragrafusa szerint abban az esetben lehet kisiskolát alapítani, amennyiben abba feltételezhetően minimum 30 iskolaköteles tanuló jelentkezik.

A kisiskola összevonható az óvodával, melynek fenntartója lehet a község, de önálló jogalanyiságot is szerezhet.

A kisiskolák száma az utóbbi években fokozatosan csökkenő tendenciát mutat, a statisztikai adatok szerint számuk a 2015/2016-os tanévben 626, ebből 15 magániskola 14 pedig egyházi. A 2113 alapiskola 30%-a kisiskola, melyeket összesen 19 768 tanuló látogat. Ebbe a számba minden szlovákiai kisiskola beletartozik. A nemzetiségi, ill. ezen belül a magyar tanítási nyelvű kisiskolák száma sokkal kevesebb, ezt az 1. táblázat jól szemlélteti.

Kerületek	Kisiskolák		Teljes szervezettségű iskolák		Összesen	
	2008/ 2009	2015/ 2016	2008/ 2009	2015/ 2016	2008/ 2009	2015/ 2016
Pozsony (Bratislava)	5	3	4	4	9	7
Nagyszombat (Trnava)	33	25	36	37	69	62
Nyitra (Nitra)	24	21	59	58	83	79
Besztercebánya (Banská Bystrica)	51	43	20	20	71	63
Kassa (Košice)	31	24	22	23	53	47
Összesen	144 (51%)	116 (45%)	141 (49%)	142 (55%)	285	258

1. táblázat: Szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolák száma az elmúlt 8 évben

Forrás: Ústav informácií a prognóza školstva Slovenskej republiky 2008; 2015

Az 1. táblázat a magyar tanítási nyelvű kisiskolák jelenlegi számát szemlélteti kerületekre lebontva, összehasonlítva a 2008/2009-es tanévvel, ill. a teljes szervezettségű iskolák számával. A szemléltetett adatok alapján megállapítható, hogy a kisiskolák száma csökkenő tendenciát mutat. Csupán az elmúlt nyolc tanév során 27 magyar tanítási nyelvű kisiskola és 1 teljes szervezettségű iskola szűnt meg. A legtöbb kisiskolát a nagyszombati, a besztecebányai és a kassai kerületben (8-8-7) zárták be. A teljes szervezettségű iskolák esetében az elmúlt nyolc évben 1 iskola szűnt meg a nyitrai kerületben, viszont a nagyszombati és a kassai kerületben 1-1 iskolával többet tartunk nyilván. A 2015/2016-os tanévben a 258 magyar tanítási nyelvű iskolát összesen 30 800 tanuló látogatja, ebből 3171 tanuló kisiskolás, ami az összes tanuló 10,3%-át teszi ki.

A kisiskolák fajtái

A kisiskoláknak a tanulói létszámtól függően több fajtája létezhet.

- **Egyosztályos iskola** – két, három, esetleg négy évfolyam tanulói tanulnak együtt egy osztályban, rendszerint egy tanító vezetésével. Az egész alsó tagozat egy közös osztályban tanul.
- **Kétosztályos iskola** – a leggyakoribb típusú kisiskola, rendszerint két tanerővel működik. Ebben a változatban a tanulók két osztályban tanulnak, ahol az évfolyamok összevonásának többféle variánsa lehet (A, B, C).
 - A variáns: 1. és 2.évfolyam / 3. és 4. évfolyam
 - B variáns: 1. és 3. évfolyam / 2. és 4. évfolyam
 - C variáns: 1. és 4.évfolyam / 2. és 3. évfolyam

A kétosztályos iskolában általában megtalálható az alsó tagozat mind a négy évfolyama, de tanuló hiányában előfordulhatnak hiányos évfolyamok is.

1. Háromosztályos iskola

Az alsó tagozat négy évfolyama közül két évfolyam összevont, közös osztályban tanul, a többi évfolyam különálló. A tanítás szervezése megközelelti a nem összevont alsó tagozatokét. Ez az iskola három tanerős.

2. Négyosztályos iskola

Az alsó tagozat minden évfolyama külön osztályban tanul, a tanítás szervezése azonos a teljes szervezettségű iskolák osztott alsó tagozataival. Ezekben az iskolákban hiányzik a felső tagozat, s jellegüknél fogva (tanulók létszáma, személyi, anyagi, tárgyi feltételek stb.) a kisiskolákhoz hasonlítanak, ezért ezekhez az iskolákhoz soroljuk őket (vö. Tupý 1978: 17–37, Petlák 1998: 8–14).

Mit tanítunk a kisiskolában?

Mivel nem létezik külön a kisiskolák számára kidolgozott oktatási program, az államilag meghatározott Állami Oktatási Program (ÁOP – Štátny vzdelávací program, 2015) kötelező érvényű a kisiskolák számára is. A Szlovákiában bevezetett kétszintű oktatási modell kötelező része az Iskolai Oktatási Program (IOP – Školský vzdelávací program), melybe a választható órakereten belül az iskola beépítheti a saját specifikumait (pl. kisiskolák), helyi sajátosságait, hagyományait, igazodhat a tanulók igényeihez, a fenntartó, a település, valamint a szülők elvárásaihoz.

A kisiskolában is meg kell tanítani a standardokban előírt tananyagot, kötelező törzsanyagot.

Az egyes évfolyamok tananyagát azonban el kell választani egymástól, a különböző életkorú és más évfolyamba járó tanulók nem tanulhatják ugyanazt a tananyagot. A foglalkozási formákat, alkalmazott módszereket úgy kell kiválasztani, hogy a tanulók a legeredményesebben sajátíthassák el az előírt tananyagot.

A pedagógus részéről ez a folyamat gondos tervezést, felkészülést igényel, különös tekintettel a két különböző évfolyam tananyagának átgondolt összehangolására, megtervezésére. A legfontosabb előkészületek közé sorolhatjuk a következőket:

- Az egész évre kiterjedő folyamattervezés – tanmenet elkészítése.
- Az egész évi órarend elkészítése (a különböző évfolyamokra való tekintettel).
- Tematikus tervezés – heti terv az osztály összevont évfolyamai számára (nagyobb tematikus egységek rendszerbe szervezése).
- Tanítási óravázlat – egy-egy óra részletes kimunkálása (vö. Rendes–Fátrai 2004: 42–43).

Műveltségi terület	Tantárgy	Évfolyam/órakeret			
		1.	2.	3.	4.
Nyelv és kommunikáció	Magyar nyelv és irodalom	5	6	5	5
	Szlovák nyelv és szlovák irodalom	5	6	5	5
	Angol nyelv			3	2
Matematika és információkezelés	Matematika	4	4	4	4
	Informatika			1	1
Az ember és a természet	Környezetismeret	1	2		
	Természetismeret			1	2
Az ember és a társadalom	Honismeret			1	2
Az ember és az értékek	Etikai nevelés/ Vallási nevelés	1	1	1	1
Az ember és a munka világa	Munkára nevelés			1	1
Művészet és kultúra	Zenei nevelés	1	1	1	1
	Képzőművészeti nevelés	1	1	1	1
Egészség és mozgás	Test- és sportnevelés	2	2	2	2
Kötelező rész		20	23	26	27
Választható rész		3	2	1	0
Összesen		23	25	27	27

2. táblázat: Kerettanterv a nemzetiségi/magyar tanítási nyelvű alapiskolák számára

A 2. táblázat a nemzetiségi, konkrétan a magyar tanítási nyelvű alapiskolák alsó tagozatának kerettantervét szemlélteti heti lebontásban. A 2. táblázatból kitűnik, hogy az alapiskola 1. és 2. évfolyamában kevesebb tantárgy szerepel, ezért az évfolyamok összevonásának szempontjából (amennyiben a tanulói létszám megengedi), optimális a B variáns (1. és 3. évfolyam/2. és 4. évfolyam) alkalmazását tervezni. Ezáltal a felsőbb évfolyamot látogató tanulók számára néhány tanítási óra osztatlanul is megvalósítható, így több idő juthat az egyéni foglalkozásokra, a fejlesztő pedagógiai módszerek alkalmazására is. A kötelezően előírt óraszámon kívül az iskoláknak a választható órákat is be kell építeniük az oktatási folyamatba, az IOP keretein belül, ám szabadon dönthetnek arról, hogy ezeket az órákat a már meglévő tantárgyak tartalmi bővítésére használják fel vagy teljesen új, specifikus tantárgyat hoznak létre. Sajnos a nemzetiségi (jelen esetben a magyar) tanítási nyelvű alapiskolák negyedik évfolyamában a választható órák száma nulla, tehát ebben az évfolyamban az iskolák számára csak a kötelező keret maradt.

Foglalkozási formák

A kisiskola egyik fő jellemzőjeként tartjuk számon az óravezetést, amelynek lényeges meghatározója a közvetlen és az önálló foglalkozások váltakozása.

- **Közvetlen foglalkozás** – a pedagógus és az adott évfolyam tanulói-nak együttes, közös munkája. Az alsóbb évfolyamokban ez a foglalkozási forma nélkülözhetetlen.
- **Önálló foglalkozás** – az adott évfolyam tanulói önállóan, egyénileg dolgoznak és oldják meg a didaktikai feladatok egy részét.

A tanulók önálló foglalkozása, munkája – mint fogalom – első ránézésre egyszerűnek tűnhet, s olyan tévútra terelheti a tanítót, hogy a tanulókat elég csak lefoglalni valamilyen tevékenységgel, amivel eltöltik az időt (legyenek csendben). Amennyiben azt szeretnénk elérni, hogy az önálló munkának hozadéka legyen (pedagógiai-didaktikai szempontból), úgy ez a foglalkozási forma komoly, átgondolt, pontosan megtervezett felkészülést igényel a tanító részéről, és tudatos, aktív hozzáállást, tanulást a tanulók részéről. Az önálló foglalkozás lehet szóbeli, írásbeli, gyakorlati vagy kombinált.

- **Közös közvetlen foglalkozás** – az egész osztály (az osztály mind-egyik évfolyama) együtt dolgozik a tanító közvetlen irányításával. Például képzőművészeti nevelés, testnevelés, tanulmányi séta alkalmával, de egyéb tevékenységek alkalmával is, mint pl. az óra eleji szervezési tevékenység, az óra összefoglalása, a házi feladat ellenőrzése, feladása (vö. Petlák 1998: 32–43, Ostadnik 1988: 9–12).

Tanítási óra a kisiskolában

A kisiskolák tanítási óráinak szervezése és tartalmi felépítése lényegesen eltér a teljes szervezettségű, osztatlan évfolyamok tanítási óráinak felépítésétől, hiszen legkevesebb két (esetenként akár három vagy négy) évfolyam tananyag-tartalmát kell ugyanazon az időn belül, tehát egy tanítási óra alatt letanítani. Általában két megoldást lehet alkalmazni, melyek közül a tanulócsoportok optimális fejlesztését is figyelembe véve a pedagógus választja ki az aktuálisan megfelelőbbet.

- **Azonos tantárgyak besorolása a tanítási órába** – ebben az esetben a tananyagtartalmak és az alkalmazott módszerek hasonlósága, az egyik évfolyamból a másikba való átmenet kevésbé megterhelő a pedagógus számára, nagyobb a tanulók együttműködési lehetősége, akár közös közvetlen foglalkozásokra is alkalom nyílhat a differenciálás elvének betartása mellett.
- **Eltérő tantárgyak besorolása a tanítási órába** – ez a megoldás kevésbé zavaró a különböző tanulócsoporthoz szempontjából (nem vonja el a figyelmet), viszont igényesebb felkészülést igényel a pedagógus szempontjából az eltérő tananyagtartalmak és az alkalmazott módszerek miatt.

Mivel a kisiskolában, az összevont osztályú tanulócsoporthoz, kevesebb idő és közvetlen foglalkozás jut egy-egy tantárgy, témakör részletes tárgyalására, feldolgozására, a tananyagot súlypontosítani kell. A közvetlen foglalkozásokon a leglényegesebb, a bonyolultabb, az elvontabb fogalmak rendszerét kell tanítani és beépíteni az oktatási folyamat egészébe. Az oktatás differenciáltan történik, figyelni kell a gyengébben haladóakra és a tehetséges tanulóakra egyaránt.

A tanítási óra rendszerint 45 perces, ami a kisiskolában gyakran akár 50–55 perces is lehet, a kitűzött pedagógiai célok elérése érdekében. A kisiskolában erre a megoldásra a központi csengetés hiánya miatt nyílik lehetőség, amit szintén a kisiskolák egyik előnyeként tartunk számon (vö. Rendes–Fátrai 2004: 39–40, Petlák 1998: 24–32).

Tankönyvek a kisiskolában

A kisiskolában fontos szerepet kap a konkrét eszközök használatának gyakorlása is, pl. a tankönyvek, munkafüzetek, szótárak, lexikonok, térképek, egyéb szemléltető és foglalkoztató eszközök használata. A szóbeli önálló foglalkozás, amely a kisiskolában gyakran használt munkaforma, általában néma olvasás jellegű. Ez lehet hangos olvasásra való felkészülés, szövegelemzés, olvasott szöveg visszaadása, reprodukálása, szóbeli fogalmazásra való felkészülés, elsődleges ismerkedés a tananyaggal. Remekül használhatóak ennek a foglalkozástípusnak a során a szöveggyűjtemények, szótárak, gyermekenciklopédiák, a multimédiás taneszközök. A szóbeli önálló foglalkozás

kiegészülhet írásbeli tevékenységekkel is, melyeknek az az előnyük a többi tevékenységtípussal szemben, hogy viszonylag hosszú időre lefoglalják a tanulókat, miközben a tanító közvetlen irányítására rendszerint nincs szükség. Csendesebb elfoglaltság a többi típushoz képest, nem zavarja a másik csoportban dolgozókat. A munka eredménye kézzelfogható, viszonylag gyorsan ellenőrizhető, a tanító számára könnyen áttekinthető. Ide tartozik a munkafüzetekkel, munkalapokkal, gyakorlófüzetekkel, feladatgyűjteményekkel végzett önálló tevékenység is.

A kisiskolákban is az általánosan használt, államilag jóváhagyott és támogatott tankönyveket használják.

A magyar tanítási nyelvű kisiskolákba – a specifikus tantárgyak (magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és szlovák irodalom, zenei nevelés) kivételével – a szlovák tankönyvek fordítása, ún. nyelvi mutációja kerül. Használhatóak a külföldi tankönyvek, elsősorban magyarországi tankönyvek adaptációi, ezeknek a tankönyveknek azonban összhangban kell lenniük a Szlovákiában érvényes pedagógiai dokumentumokkal (Állami Oktatási Program, oktatási standardok, kerettantervek). Az adaptált tankönyvek esetében különös figyelmet kell fordítani a helyes, szakszerű fordításra, mind nyelvhelyességi, mind szakterminológiai szempontból, a földrajzi nevek, reáliák, tulajdonnevek megfelelő adaptációjára, alkalmazására. A kisiskolák számára megoldást jelenthetne még az alternatív tankönyvek, segédanyagok használata, ill. meggondolandó lehetőség a már meglévő tankönyvek, munkafüzetek átalakítása, kiegészítése olyan differenciált tananyagtartalmakkal, melyek az önálló tanulást lennének hivatottak segíteni.

Egy, a kisiskolák pedagógusai körében végzett kutatásban többek között arra kerestük a választ, hogy a kisiskolában oktató pedagógusok napi tevékenységük során milyen segítséget igényelnének leginkább. A kutatásban részt vett 265 kisiskola pedagógusai a kérdésre adott válaszokban kiemelt helyen tüntették fel a tankönyvek, munkafüzetek, egyéb taneszközök, segéd-eszközök szükségességét, például:

- több segédeszköz kiadása, ami megkönnyítené a tanításra való felkészülést,
- államilag támogatott tankönyvek, munkafüzetek kiadása, redukált tananyagtartalommal,

- ingyenes munkalapok kínálata,
- minden tankönyv és munkafüzet kiadása magyar nyelven is minden évfolyam számára minden tantárgyból,
- egyéb segédeszközök – képek, munkalapok, szoftverek készítése tanítók és tanulók számára egyaránt,
- módszertani, didaktikai jellegű kiadványok készítése tanítók és tanulók számára egyaránt,
- több segédeszköz, taneszköz mely az interneten is hozzáférhető lenne,
- munkalapok kiadása a memória és a figyelemösszpontosítás fejlesztésére (Ledneczka 2015: 212–213).

A fentiek alapján – a pedagógusok véleményével összhangban – megállapítható, hogy valóban szükség lenne kimondottan a kisiskolákra szabott tankönyvek, segédkönyvek, taneszközök kiadására, melyek hatékonyabbá tehetnék a kisiskolákban folyó oktatást a pedagógusok számára, és eredményesebbé a tanulást a tanulók számára. Ezek közül sorolunk fel néhányat:

- munkáltató tankönyvek, munkafüzetek, munkalapok, feladatlapok, tesztek,
- tankönyv-modulok (eltérő tartalmú modulok, nehézségi fok szerint),
- olvasási, írási, fogalmazási (egyéb) gyakorlófüzetek,
- olvasási gyakorlófüzetek a szövegértés fejlesztéséhez,
- matematikai, környezetismereti, természetismereti, anyanyelvi (egyéb) feladatgyűjtemények, példatárak,
- szöveggyűjtemények, olvasókönyvek,
- lexikonok, szótárak, atlaszok, képes könyvek, gyermekenciklopédiák,
- faliképek, térképek,
- elektronikus tankönyvek, digitalizált, multimédiás taneszközök, segédanyagok.

A kisiskolák előnyei – hátrányai

A kisiskolákkal kapcsolatosan gyakran merülnek fel különböző, ellentmondásos vélemények pedagógusok, politikusok, szülők, fenntartók részéről, általában azok hátrányait hangsúlyozva. Természetesen nem vitatható, hogy ezek a megállapítások javarészt fedik a valóságot, ám nem szabad megfeledkezni azokról a lehetőségekről, előnyökről sem, amelyek részben vagy teljes mértékben kompenzálják a negatív jelenségeket, hátrányokat.

A kisiskolák hátrányai között tartjuk számon, hogy kevesebb idő jut a tanítóval való közös foglalkozásokra, az együttes haladásra, mint az osztott iskolában, kevesebb lehetőség nyílik az élő beszéd fejlesztésére, főleg a szókincsfejlesztésre. Nehéz az osztályok összevonása, az egyes tanítási órák valóban optimális kihasználása. A pedagógus munkája többszörös, összetettebb a tanévek megtervezése, a napi felkészülés is több időt igényel. Sajnos a szlovákiai pedagógusképzésben ez a problémakör nem jelenik meg, a leendő pedagógusok a kisiskolákban folyó specifikus oktatásra csak minimálisan, ill. egyáltalán nincsenek felkészítve/felkészülve, pedig a szlovákiai magyar iskolák **45%-a (!)** kisiskola.

A kisiskolának azonban számtalan pozitívuma létezik, ezek közül emelünk ki néhányat. Érdemes tudni, hogy a kisiskolában oktató pedagógus több éven át jobban megismerheti a gyermekeket, ezáltal kölcsönösen tudnak alkalmazkodni egymáshoz. A kisiskolákban általában kevesebb az osztályismétlés, a felsőbb osztályok nehezebben tanuló tagjai egy év múlva újra átismételhetik a meg nem értett tananyagot. Mivel a pedagógus több évfolyam tananyagával foglalkozik, jobban átlátja azt a rendszerezés, súlypontozás szempontjából is. Egyik nagy előnye a kisiskolának az alacsony osztálylétszám, így egy-egy tanulóra sokkal több idő jut, az individuális foglalkozások a tanítók számára természetesek. Több idő jut a speciális nevelési igényű tanulók fejlesztésére és a tehetségek gondozására is.

A kisiskolás tanulók a közvetett irányítás közben megtanulnak önállóan tanulni. Az önálló munka aktivizálja legjobban a személyiséget, és fejleszti legjobban az értelmi képességeket. A tanulók szempontjából ezt is a kisiskolák hozadékaként tartjuk számon. S ami a legfontosabb, a kisiskolákban kialakult családi légkör, a tanító–tanuló közötti pozitív viszony, a nagymér-

tékű együttműködés és a kölcsönös segítőkészség olyan előnyt jelent, amit egy nagy iskolában csak nagyon nehezen vagy egyáltalán nem lehet elérni (vö. Rendes–Fátrai 2004: 36–38, Petlák 1998: 68–71)!

Összegzés

Az iskola felbecsülhetetlen értéket képvisel. A kisiskolák fenntartása többletkiadást jelent a fenntartó számára, gyakran a szülők is bizalmatlanok az ott folyó oktatás minőségét illetően. Holott az ezekben az iskolákban elért eredmények egyenértékűek a teljes szervezetségű iskolákban elért tanulmányi eredményekkel, sőt külföldi (pl. Norvégia, Finnország) kutatások bizonyítják, hogy a személyiségfejlődés terén elért eredményekben meg is előzik azokat. Průcha (2012) szerint a különböző korcsoportú tanulók egy osztálytermen belüli oktatását (ami nálunk a kisiskolai oktatásnak felel meg) a nyugat európai pedagógiák egyfajta innovációként, ill. oktatási alternatívaként tartják számon. Számos külföldi oktatási rendszerben a kisiskolákat hasonlóan kezelik, s a megnevezésük is utal arra, hogy „kis iskoláról” van szó. Pl. az angol, német, francia terminológiában small school/one-room school, kleine Grundschule, ill. petit école primaire. Pedagógiai szempontból a kisiskola olyan lehetőségeket kínál a pedagógusok számára, amelyeket a teljes szervezetségű iskolában nehezebb megvalósítani, sőt arra is van példa, hogy a különféle reformpedagógiák beépítik a teljes szervezetségű iskoláik rendszerébe a kisiskolák előnyös elemeit (vö. Petlák 1998: 33–40). A szlovákiai kisiskolák megmaradásának érdekében a kiutat a minőség bevezetésében, megtartásában, ill. fejlesztésében kell keresni. Ide sorolható többek között:

- átgondolt, megtervezett iskolai, pedagógiai, program készítése,
- a pedagógusok személyisége, felkészültsége,
 - az oktatási folyamat minőségének, színvonalának biztosítása – megfelelő oktatási stratégiák, formák, módszerek, technikák alkalmazásával,
 - az iskola felszereltsége, pozitív légköre, az iskola munkájának, eredményeinek prezentálása, hogy az iskolaválasztásnál a szülő számára ne legyen kétséges, hogy jól választott.

Tudatosítani kell az iskolák társadalmi küldetését is. Minden iskola, tehát egy kisiskola megszűnése is beláthatatlan következményekkel járhat egy adott község életében, hiszen kialakított értékeit közvetíti, közvetve (tanulói által) közösséget nevel, formál. A kultúra, az anyanyelv, a hagyományápolás, az identitástudat megőrzésének feltételeit képes biztosítani. Ezek hiánya akár egyetlen generációváltás alatt átrajzolhatja a község, közösség arculatát (Ledneczky 2006: 39). Ezért a szlovákiai magyar kisebbség megmaradásának érdekében a jövőért felelősséget érző nemzedéknek nem lenne szabad megenednie, hogy további kisiskolák szűnjenek meg.

Felhasznált irodalom

- László Béla 2004. Maďarské národnostné školstvo. In: Fazekas, József – Hunčík, Péter (ed.) *Maďari na slovensku (1984 – 2004) / Magyarok Szlovákiában (1984 – 2004). Fórum inštitút pre výskum menšín. Šamorín.* 199–227.
- Ledneczky Gyöngyi 2006. Iskolák a minőség tükrében – A minőségbiztosítás lehetőségei a kisiskolákban. In: *Kiút a megmaradásba. Pro Urbe. Diószeg.* 38–45.
- Ledneczky Gyöngyi 2015. *Málotriedne školy v kontexte inkluzívnej edukácie.* Dizertačná práca. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. Trnava.
- Miklo, Ján 1980. *Modernizácia výchovy a vzdelávania v málotriednych školách.* SPN. Bratislava.
- Ostatník, Marián a kol. 1988. *Špecifické problémy málotriednych škôl.* SPN. Bratislava.
- Popély Gyula 1991. *Magyar népiskolai oktatás Csehszlovákiában (191–1938).* Magyarságkutatás. 1990/1991. 41–54.
- Petlák, Erich 1997. *Málotriedna škola – optimalizácia metód a foriem práce.* In: *Pedagogické spektrum, Štátny pedagogický ústav.* Bratislava. 35–41.
- Petlák, Erich 1998. *Málotriedna škola.* MC. Bratislava.
- Rendes Béla – Fátrai Klára. 2004. *Kisiskolák pedagógiája.*
http://edutech.elte.hu/gardonyi_kor/download/publikaciok/2004_Rendes_Fatray_pedagogia.pdf
- Tupý, Karel 1978. *K didaktickým problémům málotřídních škol.* SPN. Praha.
- Průcha, Jan 2002. *Moderní pedagogika.* Portál. Praha.
- Průcha, Jan 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Portál. Praha.

Pedagógiai dokumentumok

Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny schválený MŠVVaŠ SR dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5620/3295:1-100A ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy s platnosťou od 1. 9. 2015.
Štátny vzdelávací program pre základné školy schválený MŠVVaŠ SR dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5129/1758:1-10A0 pre základné školy s platnosťou od 1. 9. 2015.
Vyhláška MŠVV a Š SR č. 224/2011 Z. z. o základnej škole, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Abstract

The paper focuses on the position of multi-grade primary schools with Hungarian as the language of instruction in the Slovak Republic. The aim of the paper is to provide a brief historical overview of these schools and their status in the current school system. The explanation of main characteristic of these schools is given, e. g. variants of multi-grade primary schools, organization, forms of teaching, timetable and learning content in terms of valid legislation. Textbooks are one of the problematic areas regarding multi-grade schools. The paper considers this challenge, too. Possible solutions by means of recommendations, summarized from a research focused on multi-grade schools in the Slovak Republic, are also specified.

DOMONKOSI ÁGNES

NYELVI IDEOLÓGIA ÉS NYELVSZEMLÉLET A KÍSÉRLETI MAGYAR NYELVI TANKÖNYVEKBEN¹¹

A nyelvről, a nyelvi tevékenységről való gondolkodás – mint ahogy maga a nyelv is – mindig társas és történeti meghatározottságú, szükségképpen nem lehet mentes értékmozzanatoktól, ideológiai vonatkozásoktól, sem a nyelvi reflexió hétköznapi, sem a tudományos színterein (vö. Tolcsvai Nagy 2009: 65–77).

A tudás történeti és diszkurzív meghatározottságának belátása a tudományos diskurzusokra nézve azzal a következménnyel is jár, hogy a tudományosság kritériumává nem az értékmentesség, hanem az értékelésben érvényesülő szempontok láthatóvá tétele válik (vö. Myrdal 1968: 35).

A nyelvről való gondolkodás, a nyelvi tevékenységre való reflexió diskurzusainak meghatározó színtere, a tágabb kulturális, nyelvi közösség értékrendjének közvetítője az iskola. A tudatosult nyelvi vélekedések kialakításában, formálásában az oktatás intézményes kereteinek kiemelt szerepe van. A nyelvről és a kommunikációról átadandónak ítélt tudásanyagot a tantervek és tankönyvek jelölik ki, így – tekintetbe véve a tankönyvkiadás és -ellátás jelenlegi központosítását is – a tankönyvekben közvetített tudásanyagnak igen fontos szerepe van a közösség nyelvi reflexiójának működésében és alakításában. Elemzésemben ezért azt vizsgálom, hogy az OFI által közzétett középiskolai kísérleti magyar nyelvi tankönyvek (Téglásy–Valaczka 2014a, 2014b, Téglásy–Baranyai 2015) milyen nyelvszemléletet és nyelvi ideológiákat közvetítenek, hogyan alakítják a nyelvhasználatról való gondolkodást.

11 A tanulmány az OTKA K 100717 sz. Funkcionális kognitív nyelvészeti kutatás pályázatának támogatásával készült.

Kiindulópontom szerint az emberi közösségekről, tevékenységeikről, így a nyelvhasználatról való gondolkodás is szükségképpen érvényesít értékvonatkozásokat, nem lehet tehát ideológiáktól független. A tankönyvekben érvényesülő nyelvszemlélettel és ideológiákkal való foglalkozást azért tartom lényeges feladatnak, hogy ezek a meghatározottságok reflektálttá váljanak (vö. Misad–Simon 2009); az értékorientációk láthatóvá tételét ugyanis nemcsak a tudományosságban, hanem a tudásátadásban is igen fontosnak tartom.

A vizsgált tankönyveket tekintve fontos kiemelni, hogy még formálódóban lévő taneszközökről van szó, olyan anyagokról, amelyekben erőteljesen érvényesül a megújulás, a nyelvi szemléletformálás megújításának igénye is, ebből adódóan megjelennek benne a nyelvtudomány újabb eredményei, a pragmatika, a kognitív nyelvészet, az evolúciós nyelvszemlélet egyes fogalmai is. Az elemzés során áttekintő képet is igyekszem nyújtani, másrészt azonban a tankönyvszövegek néhány részletének alaposabb elemzése révén rámutatok egyes olyan szemléletbeli jelenségekre, amelyeket a tankönyvek közvetítenek.

A 9. osztályos, a középiskolai tanulmányokat útjára indító tankönyvbevezető előre jelzi, felmutatja a tankönyvcsaládban érvényesülő nyelvszemlélet főbb vonásait, annak eklektikus jellegét; ráadásul nehezen értelmezhető logikai viszonyok, egymásnak ellentmondó állítások révén bomlik ki. A szövegrészlet mondatait az elemzés követhetősége érdekében megszámoztam:

- (1) Sokan azt gondolhatják, hogy az anyanyelvét mindenki kiválóan tudja, a nyelvtant tanulmányozni fölösleges dolog. 2. Ha azonban megfigyelted a képeket és az idézeteket, tapasztalhattad, hogy egy szöveg vagy kép értelemteremtéséhez sok ismeretre van szükséged. 3. Az a tied a világból, aminek „nevet tudsz adni”. 4. A világról való ismereteinkkel felfegyverkezve (ezt tudáskeretnek is nevezik) állandóan szövegeket alkotunk és értelmezünk a közlésfolyamatban (kommunikáció), egy-egy meghatározott beszédhelyzetben. 5. Ehhez a nyelvet alkalmazzuk, mint a legpontosabb jelrendszert (verbális jelek), és kiegészítjük nem nyelvi kifejezőeszközökkel (nonverbális jelek) is. 6. Sok tanulnivalónk van: hogyan szerkesszünk anyanyelvünk jelkészletéből a szabályok segítségével gondolatainkat kifejező szöveget, milyen hagyományokat, kulturális ismereteket kell figyelembe vennünk a konkrét beszédhelyzetben, hangzó vagy írott szöveget hozunk létre...

(...)

7. Eddig, az 5–8. osztályban elsősorban a nyelvi rendszer leírásáról tanultál. 8. Ennek ismétlésével kezdődik ez a könyv, hiszen nagyon fontos, hogy meg tudd formálni gondolataid. 9. Mindig látnod kell azonban, hogy ez csak eszköz, a cél ennél sokkal bonyolultabb. 10. Ezért ebben a könyvben a nyelvi jelek és szabályok leírásával párhuzamosan megjelenik a gyakorlati alkalmazás, a kommunikációs helyzetek megoldása, a szövegalkotás, a szövegértelmezés, azaz a jelentés megteremtése.

(Téglásy–Valaczka 2014a: 10)

A (1) szövegrész első mondata általánosnak feltüntetett vélekedésekből indul ki, jelöletlen azonban a két alárendelt tagmondat, azaz a két vélekedés közötti logikai viszony, így a laza kapcsolatos mellérendelés mellett magában hordja egy implicit következtetés lehetőségét is; sőt az egymás mellettség azaz a következménnyel jár az érvelésben, hogy a következő, ellentétesen mellérendelt szövegmondat mintegy egységként igyekszik cáfolni a két különböző értékű vélekedést. A két tagmondat közötti feltételezett következtetés azt a képzetet keltheti, mintha a nyelvtan tanulmányozására az indítéknak elsődlegesen az anyanyelv nem megfelelő ismeretének kellene lennie. Ezt az implikált jelentést megerősítik a 8–9. mondat állításai, melyek szerint a tanulónak azért kell a nyelvi rendszer leírásáról tanulni, hogy meg tudja formálni a gondolatait. Ez a nyelvi elitizmus ideológiájával (vö. Lanstyák 2011) is összefüggő szemlélet arra építi a nyelvvel való foglalkozás szükségességét, hogy elbizonytalanítja a tanulókat a saját anyanyelvi tudásuk megfelelőségét illetően. Véleményem szerint ez a szemléleti alap már önmagában is megkérdőjelezi a nyelvi nevelés eredményességét, sőt éppen a nyelvi-nyelvhasználati jelenségek iránti érdektelenséghez vezethet.

A szövegben kimutatható nyelvértelmezés sajátos módon választja külön a nyelv rendszerét és működését: a 9. és 10. mondat tanúsága szerint a nyelvi jelek és szabályok jelentik az eszközt a célhoz, azaz a gyakorlati alkalmazáshoz, a kommunikációs helyzetek megoldásához, a szövegalkotáshoz, a szövegértelmezéshez, a jelentés megteremtéséhez. A nyelv-beszéd dichotómiájának ez a sajátos értelmezése nyilvánul meg tehát abban, ahogy a tankönyvek az alapvető leíró ismereteket közvetítő részek közé ún. kommunikációs feje-

zeteket helyeznek. Ezt a kettősszemléletet már a tartalomjegyzék két részre tagoltsága is mutatja, és meghatározza a 9. és 10. osztály számára írott tankönyv koncepcióját, ezért ennek egyes tartalmi vonatkozásaira még visszatérek.

Az (1) példa emellett a nyelv eszközjellegű felfogását, a nyelvi instrumentalizmus ideológiájának (vö. Lanstyák 2015: 15) érvényesülését mutatja; a nyelv elementarista, tehát részekből építkező felfogása (vö. Lanstyák 2015: 13) pedig egy olyan mozzanattal egészül ki, hogy a nonverbális jelek is részeivé válnak az elemekből való építkezésnek. A tudáskeret fogalmának alkalmazása pedig megelőlegezi a tankönyvnek azt a gyakorlatát, hogy számos új, különböző nyelvészeti irányzatokhoz kötődő fogalmat bevezet, azonban sokszor a hozzájuk kapcsolódó szemlélet érvényesítése nélkül.

A nyelv és a nyelvhasználat kettőssége a 11. osztály számára íródott tankönyvnek, a már a korábbi kötetek kritikáit is figyelembe vevő anyagában szinte értelmezhetetlenné válik:

- (2) Az emberi nyelv egy bonyolult jel- és összefüggérendszer, amelynek alkalmazása a beszédben (írásban), pontosabban: a nyelvhasználatban nyilvánul meg. A nyelvhasználat dönti el és igazolja vissza, hogy mások számára értelmes jelet használok-e, hogy szerkesztésem megfelel-e a nyelvtani szerkesztési szabályoknak, továbbá hogy jelentésben összeillő morféimákat alkalmazok-e egy új mondat megfogalmazása esetén. (Téglásy–Baranyai 2015: 22)

A nyelvi instrumentalizmus és elementarizmus érvényesülésének érzékelésén túl nehezen értelemezhető ugyanis, hogy mit jelent az, hogy „a nyelvhasználat dönti el és igazoljavissza” a nyelvhasználó által választott szintén homályos megfogalmazású nyelvi megoldások megfelelőségét.

A szövegrész folytatásában (3) pedig még kaotikussabbá válik a nyelv és nyelvhasználat viszonyának értelmezése, ugyanis érvelése szerint a szókinccset érintő nyelvi változások nem módosítják a nyelvi rendszert. Ez a megállapítás pedig azt foglalja magában, hogy a nyelvi rendszernek nem része a szókinccs, tehát az egyébként „jel- és összefüggérendszerként” értelmezett nyelvi rendszernek csak a grammatikai szabályszerűségek képezik részét. Az érvelés további része explicit kifejtése a nyelvi performancionizmus ideo-

lógijának (Lanstyák 2015: 20), azaz annak az elképzelésnek, hogy a nyelvhasználat átalakulása csak fokozatosan éri el a nyelvi rendszer szintjét. A nyelvnek és nyelvhasználatnak az így értelmezett kettőssége a nyelvet mint egy eleve létező, különálló jelenséget képzei el. Azt a saussure-i képzetet kelti tehát ez a megfogalmazás, mintha a nyelv egy stabilabb képződmény lenne a nyelvhasználat változékonyságával szemben:

- (3) Nyelv és nyelvhasználat szoros összefüggése mutatkozik meg abban is, hogy az egyén által kezdeményezett újítást elfogadja-e az a beszélőcsoport, amelyben használja. Ha megfigyeljük például az igekötő-használat újításait (bejön 'tetszik', befigyel 'valami váratlan történik', átjön 'megértette', beajul, lenyúl stb.), vagy a szlengből a hétköznapi társalgásba kerülő kifejezéseket (zsinórban 'folyamatosan, szünet nélkül', be van löve'ittas, drogos'), azt tapasztaljuk, hogy a nyelvi rendszert ezek nem módosítják, a változások csupán a szókincset érintik. Csupán a nyelvhasználat alakul át, és ez a lassúátalakulás hat a rendszerre is (példaképpen említhetjük a tegeződés általános elterjedését, s ezzel együtt a tiszteleti/magázó formulák visszaszorulását, vagy korábban az igekötők elterjedését, amely a múltidő-jelek használatát befolyásolta). (Téglásy–Baranyai 2015: 22)

A nyelv és a nyelvhasználat kettősségét a 9. és 10. osztályok számára írott tankönyvek külön, váltakozó fejezetekben igyekeznek felmutatni. A tankönyvcsaládot érő bírálatok közül többen is megjelent az a szempont, hogy a leíró nyelvészeti és a kommunikációs ismeretek nem kapcsolódnak szervesen egymáshoz (Nagy 2014, Jánk 2015). A kommunikációs részekben nagyon hangsúlyos szerepet kap az új kommunikációs technológiák ismertetése, a 9. osztályos kommunikációs tananyag szinte egészében erre épül, majd a 10. osztályos anyagban is külön alfejezetet kap pl. a Tumblr és az Instagram sajátosságainak ismertetése. Ezek a lehetőségek a tanulók természetes kommunikációs közegének, mindennapjainak részei, azonban az elektronikus kommunikáció lehetőségeinek a számbavétele önmagában nem jelenti és nem pótolja a tanulók valós nyelvi tapasztalatainak a figyelembevételét.

A korábbi tankönyvekben kevesebb teret kapó témát jelent a kísérleti tankönyvekben a nyelv és viselkedés összefüggéseinek tárgyalása, azonban a legkevésbé sem elméleti, hanem kifejezetten előíró jelleggel. A kommunikációról szóló fejezetek meghatározó része ugyanis előíró jellegű viselkedésbeli tanácsokat ad, közhelyszerű ítéletek, megfogalmazások révén:

- (4) Tehát ne akarjuk semmitmondó, de hangzatos badarságokkal alátámasztani igazunkat. (Főleg, mert ez a taktika nagyon könnyen alááshatja az amúgy jó érveket is.) (Téglásy–Valaczka 2014b: 38)

A tankönyv kommunikációs fejezetei mintegy kommunikációs illetan-könyvként olvashatók, holott a tankönyv önértelmezése szerint a nyelvet rendszerként leíró nyelvi fejezetek mellett ez jelentené a „használatot”, ezeknek a fejezeteknek kellene megmutatniuk a nyelvi tevékenység dinamikus jellegét.

Az ideológiák érvényesülését tekintve az anyanyelvoktatás gyakorlata napjainkban több szinten is az egységesként leírható nyelv képzetét erősíti: egyrészt mert céljából adódóan a köznyelvi normát közvetíti, másrészt pedig mert tananyagában meghatározó az olyan jellegű leíró nyelvészeti alapozás, amelynek kimondatlan előfeltevése a nyelv homogenitása.

A sztenderdizmus és a homogenizmus nyelvi ideológiája (vö. Milroy 2007, Lanstyák 2009: 33–34) már önmagában jelen van a tankönyvekben azáltal, hogy a strukturalista leíró nyelvtani hagyomány kimondatlanul is a sztenderd nyelvtanát azonosítja egy-egy nyelv nyelvtanával (vö. Milroy–Milroy 1985: 60). Ezt az azonosítást szemléletesen illusztrálja a kísérleti tankönyvekben például a magyar hangrendszer bemutatása. A 9. osztályos könyv a magyar nyelv hangjait reflektálatlanul azonosítja a sztenderd hangállományával (Téglásy–Valaczka 2014a: 16–21), majd a 10. osztály anyagában van egy, A magyar hangrendszer nyelvjárási eltérései című fejezet, amely utal is erre az azonosításra:

- (5) A magyar nyelvben használatos hangokról részletesen esett szó az előző évfolyam anyagában. A hangtan tárgyalásakor a köznyelvi magán- és mássalhangzók rendszerét ismertük meg. (Téglásy–Valaczka 2014b: 14)

Ennek a két fejezetnek az együttes tárgyalása már önmagában segíthetné e szemléletmód érvényesülésének elkerülését. Emellett igen félrevezető a nyelvjárások hangtani sajátosságait tárgyaló fejezetben, hogy a nyelvjárási főnémaikat vagy megőrzött régiségként, vagy pedig a köznyelvhez viszonyított hanghelyettesítésként értelmezi:

- (6) A nyelvjárásokban arra is gyakran találunk példát, hogy bizonyos köznyelvi hangokat más hanggal helyettesítenek. Ennek a jelenségnek a hátterében is hangtani változások állnak. (Téglásy–Valaczka 2014b: 14)

Ez a megfogalmazás olyan szemléletet mutat, amely nem egyszerűen a köznyelvhez viszonyít, nem egyszerűen ahhoz képest írja le a nyelvváltozatokat, hanem mintegy a használatban is kiindulási pontnak tekinti. A köznyelvi hangok helyettesítésének elképzelése ugyanis azt az előfeltevést hordozza magában, hogy nem különbség van a nyelvváltozatok között, hanem csere, helyettesítés történik; azt a képzetet keltve, mintha a változatok a köznyelv megváltoztatásával, annak módosulásai révén jönnének létre.

A nyelvváltozatok önálló funkciójának, azonos értékének felmutatása céljából a vizsgált tankönyvekben a megfogalmazások szintjén érzékelhető a nyelvi pluralizmus ideológiája (vö. Lanstyák 2009: 34), kiegészülve a nyelvi egalitarizmus és ekvilibrizmus elképzelésével (vö. Lanstyák 2015: 12) is. Ez a nyelvi toleranciára nevelő szemléletmód üdvözlendő ugyan a nyelvi nevelésben, azonban olyan kevert összefüggésrendszerben jelenik meg, amely a nyelv funkciói közül csak a kommunikatívát hangsúlyozza, a sokféleséggel szorosan összefüggő identitásjelző szerepet nem, másrészt az érvelésben még a középiskolai diákok számára is nevetségesnek tűnő evidenciákra épít. A nyelvi kommunikaizmus ideológiája (Lanstyák 2015: 16) nem határozza meg azonban a tankönyvcsalád egészét, más pontjain megjelennek a nyelv további, többek között az identitásjelző, funkciói is, a vizsgált szövegrészen megmutatkozó hiányuk a közvetítendő nyelv szemlélet kiforratlanságát, körülhatárolatlanságát mutatja.

- (7) A nyelv funkciója a kommunikáció. Egyetlen olyan élő nyelv vagy nyelvjárás sem létezik, amely ne lenne tökéletes eszköze a kommunikációnak. Tehát **minden nyelv ésnyelvváltozat egyenlő értékű**: nincs könnyebb vagy nehezebb, szebb vagy csúnyább, egyszerűbb vagy bonyolultabb, hiányos vagy árnyaltabb stb. nyelv. (Legfeljebb egy adott nyelvhasználonak nehezebb mondjuk megtanulni németül, mint angolul. Biztosak lehetünk benne ugyanakkor, hogy a németeknek könnyebb megtanulni németül, mint angolul.) (Téglásy–Valaczka 2014b: 38)

A nyelvváltozatok értelmezésének keretét a szlengről szólva a magyar nyelvészeti hagyományban Bárczi Gézára visszavezethető vízszintes és függőleges tagolódás modellje adja (1953: 15–20), amelynek rendszerében a nyelv társadalmi kötöttségű változatai mint csoport- és rétegnyelvek jelennek meg.

- (8) Minden nyelvnek vannak **nyelvváltozatai**, ezek adódhatnak a **függőleges (vertikális)** és **vízszintes (horizontális) tagolódásából**. Előbbi alapján különböztetjük a különféle **csoportnyelveket**, míg utóbbi szerint **nyelvjárások**ról beszélhetünk. (Téglásy–Valaczka 2014b: 91)

Sándor Klára az ilyen rétegződésmódelldre épülő a rendszerezésekről megálapította (1999: 157–161), hogy a rendszernyelvészetből eredeztethető szemlélet érvényesül bennük, és nem tisztázzák a függőleges és vízszintes rétegződés viszonyát. Emellett azonban a nyelvi varietizmus ideológiáját, azaz annak az elképzelésnek az érvényesülését is felfedezhetjük ebben a kategorizációban, amely szerint „a nyelv egymástól jól elválasztható, megszámlálható, a nyelvészek, sőt részben a laikus beszélők által is dologszerűen elképzelt nyelvváltozatokból, pl. dialektusokból és regiszterekből tevődik össze” (Lanstyák 2015: 23), illetve érvényesül benne a nyelvi reifikacionizmus is, azaz az az elgondolás, hogy a nyelvváltozatok „a beszélőkön kívül létező, egymástól jól elválasztható, megszámlálható, dologszerű entitások, amelyek tudnak – többek között – érintkezni egymással», »hatni egymásra«, társadalmilag és területileg »tagoltak« lenni (Lanstyák 2015: 21).

A nyelvváltozatok elkülönítéséhez, elkülöníthetőségéhez kapcsolódóan sajátos, erősen félrevezető elképzelést is olvashatunk a tankönyvben:

- (9) A hangrendi különbségek nem befolyásolják a megértést, a magyar nyelvjárások nem sokban különböznek a köznyelvtől. Nagyon gyakran fordul elő épp emiatt, hogy a köznyelvi beszélők a nyelvjárási beszélők esetében nem érzékelik, hogy másik nyelvváltozatot (nyelvjárást) beszélnek. Az eltérő ejtést hibás beszédnek gondolják, ezért ilyenkor a nem köznyelvi beszélő negatív megítélésben részesül, tudatlannak, műveletlennek bélyegzik. **Épp ezért fontos, hogy különbséget tudjunk tenni nyelvjárás és az igénytelen köznyelvi beszéd között.** (Téglásy–Valaczka 2014b: 14)

A (9) szövegrész sajátos logikája szerint – empirikus alapokat nélkülözve – azért negatív a nyelvjárási beszéd megítélése a magyar beszélőközösségben, mert a köznyelvi beszélők a kis különbségek miatt nem jönnek rá, hogy másik nyelvváltozatról van szó. A nyelvi értékítéletek alkotása valóban mindig beszélőközpontúan, a saját nyelvhasználatunkhoz viszonyítva történik; ez a

megfogalmazás viszont azt az elképzelést rejt magában, hogy a más nyelvváltozatot beszélőt nem, az azonos nyelvváltozatot valamelyest másképp beszélőt viszont okkal ítéljük el. Ha végigkövetjük, ez a gondolatmenet még azt az előfeltevést is magába foglalja, hogy a nyelvváltozatok határai merevek, nem átjárhatók, illetve a nyelvváltozatok önmagukban nem változatosak. Ezek az előfeltevések azonban ellentmondanak a szociolingvisztika megfigyeléseinek: a nyelvváltozatok belső változatosságára és közvelegességére mutató eredményeknek.

Egy nagyon hasonló gondolatmenetet még egyszer felvonultat a tankönyv, expliciten cáfolva ugyan a standard magasabb értékének elképzelését, az érvelésben azonban a nyelvi distinkcionizmus ideológiájának (Lanstyák 2015: 12) érvényesülése mellett természetesnek fogadva el, hogy a beszélők a köznyelvtől való eltérést az iskolázatlanság tünetének gondolják. Ezek a szövegrészek reflektálatlanul és kifejtetlenül magától értetődőnek fogadják el a lingvicizmust, azaz a nyelvi alapú megkülönböztetés gyakorlatát (9), (10), (11).

- (10) Mindennapos, elterjedt, de igencsak tudománytalan és igaztalan nézet, hogy a nyelvjárásban beszélők vagy a nyelvjárási formákat is használók műveletlenebbek, iskolázatlanabbak a köznyelvi beszélőknél. A magyar nyelvjárások (szemben sok más európai nyelv nyelvjárásaival) **nem-sokban különböznek** a köznyelvtől, ezért „könnyű” a nyelvjárásban beszélőket iskolázatlannak gondolni. A köznyelvi beszélők nem érzik ugyanis másik nyelvi rendszernek a nyelvjárásokat, hiszen rendszerszintű eltérések nem nagyon vannak. A köznyelvtől való eltérést azonban érzékelik, a számukra **szokatlan** szó- vagy hangváltozatokat az iskolázatlanság tünetének gondolják. A legtöbb nyelvjárási beszélő tud köznyelvi kóddal is beszélni. (Téglásy–Valaczka 2014b: 38)

A tankönyvcsaládban a köznyelvi nyelvhasználat ismeretének hangsúlyozása mellett megjelenik az igényes, a kidolgozott, a választékos, a tudatos beszéd használatának követelménye is. A tankönyvek megfogalmazásaiból több helyütt az derül ki, hogy az igényesség–igénytelenség mérlegelése a mértéke lehet mások nyelvhasználat alapján történő megítélésének (9), (11). A 10. osztályos tankönyv a társalgási stílus kapcsán így fogalmaz az igénytelenségről:

(11) **Igénytelenység**

A társasági stílus is lehet **igényes**. Mivel a beszédünk alapján is megítélnek bennünket, érdemes az igényességre törekedni. A fordulatos, érzellemmel telített beszéd mód pozitív színben tüntet fel minket. Az egyéni szóalkotások, nyelvi lelemények szintén a segítségünkre lehetnek. Lehetőség szerint legyünk mértéktartók, fegyelmezettek, és tartsuk tiszteltben az adott szituáció kívánalmait! (Téglásy–Valaczka 2014b: 88)

E megfogalmazás alapján arra következtethetünk, hogy a stilisztikailag kidolgozott, nyelviileg változatos, a közléshelyzetnek megfelelő közlések tekinthetők igényesnek. Ez az értelmezés összekapcsolható azzal az elgondolással, amelyet Lanstyák az igényesség szűkebb jelentésének tart: „Nyelvi produktumra vonatkoztatva ilyen lehet pl. egy nagyon gondosan és hatásosan megfogalmazott, esetenként többször szerkesztett és lektorált, esztétikai élményt is nyújtó szöveg” (2011: 151). Az igényességnek ebben a felfogásában felfedezhető a nyelvi dekorizmus elgondolása (Lanstyák 2015: 11) is.

A következő szövegrészlet (12) látványosan mutatja, hogy hogyan kapcsolódnak össze kifejtett és kifejtetlen ideológiák, értékítéletek a tankönyv szövegében a közlés megfelelőségére vonatkozóan.

- (12) Ma már nemcsak a minket körülvevő nyelvek hatnak nyelvünkre, hanem az online világ és az ennek révén megváltozott kommunikációs szokások is. A nyelv tudatos és igényes használatához szükséges, hogy **ismerjük a nyelvlehetőségeit**. Fontos, hogy minél több nyelvváltozatot ismerjünk és használjunk, és hogy minden kommunikációs helyzetben a megfelelő kódot válasszuk. A nyelvhelyesség ugyanis nem más, minthogy a rendelkezésre álló nyelvváltozatok közül az alkalomhoz illőt választjuk ki. A nyelvi igényességre és a pontos megfogalmazásra törekvés segítheti nyelvünk tudatosabb használatát. (Téglásy–Valaczka 2014b: 88)

A kommunikációs helyzetnek való megfelelőség eszménye, amely levezethető a nyelvi szituacionizmus ideológiájából (Lanstyák 2015: 23), és amelyet a szöveg explicit módon kiemel és fontosnak tart, olyan elgondolás, amelynek véleményem szerint hatékony szerepe lehet a nyelvi nevelésben. Emellett azonban a nyelvváltozatok közötti választásról szólva kifejtetlenül jelen van a

korábban már jelzett instrumentalizmus, a distinkcionizmus, varietizmus és reifikacionizmus (Lanstyák 2015) ideológiája is, ugyanis az értelmezés szerint a nyelvváltozatok közül mint elkülöníthető, dologszerű eszközök készletéből választhatjuk ki az éppen megfelelőt. Ez az elgondolás pedig erőteljesen sematizálja a nyelvi variabilitás dinamizmusát.

Emellett a (12) szövegrészlet utolsó mondata rávilágít arra is, hogy erős a tankönyvcsaládban a nyelvi egzaktizmus ideológiájának szerepe, azaz a kifejezés pontossága abszolút értékként jelenik meg (Lanstyák 2015: 12). Érvényesül még a tudatosság szükségességének hangsúlyozása is, jelezve a nyelvi monitorizmus ideológiáját (Lanstyák 2015: 18). A nyelvi tudatosság fejlesztésének valóban fontos szerepe lehet a nyelvről való gondolkodás alakításában, természetesen jelezve a tudatosság funkcióit és hatásának korlátait is.

A beszédhelyzethez igazodó közlésmódok megválasztásának hangsúlyozása, a nyelvi szituacionizmus felfogásának érvényesítése pedagógiai véleményem szerint szintén előremutató is lehetne, azonban nyelvi konkrétumok híján sokszor semmitmondóvá válik, a nyelvi tanácsoknak nincs valódi eligazító szerepük. A (13) szövegrészlet például azt a félrevezető és alkalmazhatatlan meglátást fogalmazza meg, hogy ha nem a szleng számunkra a kizárólagos beszédmód, akkor a legtöbb kommunikációs helyzetben ki tudjuk fejezni magunkat:

- (13) A szleng használata kívánatos és elengedhetetlen bizonyos helyzetekben, ugyanakkor fontos, hogy ne legyen számunkra kizárólagos beszédmód. Így a legtöbb kommunikációs szituációban biztonsággal és könnyedén tudjuk kifejezni magunkat. (Téglásy–Valaczka 2014a: 92)

A 11. osztály számára írott tankönyvben korábbi elhanyagoltsága mellett előkerül a nyelv identitásjelző funkciójának, a nyelv és identitás kapcsolatának kérdése, azonban erősen leegyszerűsítve, a nyelvi identizmus ideológiájának, azaz annak a meggyőződésnek, hogy „a beszélők nyelvi identitása feltétlenül egy konkrét, jól körülhatárolható nyelvhez vagy nyelvváltozathoz kapcsolódik, azaz minden ember azonosul egy konkrét, jól körülhatárolható emberi nyelvvél vagy nyelvváltozattal, amelyet a magáénak tekint” (Lanstyák 2015: 15), a magyar nyelvre vonatkoztatott kifejtésével (Téglásy–Bara-

nyai 2015: 33–34). Holott a nyelv és identitás összefüggéseinek kérdése már a magyarul beszélők közösségét tekintve kiindulási alapnak is jóval összetettebben értelmezhető.

A jövevényszavak, idegen szavak kérdésének tárgyalásában is érvényesül a különböző szemléletmódok keveredésének hatása a tudásanyag közvetítésében. A (14) szövegrész egyrészt reflektálatlanul és általánosítva összemosza a jövevényszavak és idegen szavak kérdését a hozzájuk való attitűdök különbségeivel, és annak egyes történeti hatásaival. A szöveg látszólag egyértelműen elhatárolódik az idegen szavak károsnak való minősítésétől, közben azonban a nyelvek érintkezését, a nyelvek kölcsönhatását VIHARKÉNT, túlélendő jelenséggént metaforizálja:

- (14) Az utóbbi időben többen aggodalmukat fejezték ki nyelvünkért, mert attól tartanak, hogy a nagymértékű külső hatás következtében ki fog halni a magyar nyelv. Sokan **nyelvvédő** intézkedéseket követeltek. (Ennek eredménye lett például, hogy a reklámokban, üzletnevekben kötelező-magyar kifejezéseket használni.) A szóátvételek azonban nem fenyegetik a nyelv megmaradását. A jövevényszókat az anyanyelvi beszélők többsége nem érzi idegennek. Ezeket a szavakat magyar kiejtéssel ejtjük ki, a magyar szabályok szerint toldalékoljuk és helyezzük mondatba őket, valamint új szavakat is alkothatunk belőlük (pl. fájl: fájlokat, fájlkezelő, internet: internetezik, interetkapcsolat). A történelem során a magyar nyelv folyamatosan erős és intenzív hatásoknak volt kitéve, ráadásul sokáig az állam hivatalos nyelve sem a magyar volt. Nyelvünk mégis túlélte minden vihart. (Téglásy–Valaczka 2014b: 6)

A szaknyelvek tárgyalása során emellett igen erős és kifejtett idegenszó-ellenesség, purizmus, illetve antizsargonizmus nyilvánul meg a tankönyvekben, indoklásként összekapcsolódva a nyelvi neccesszizmus ideológiájával is (Lanstyák 2015: 10, 19, 21). Az érvelésben a beszélők nyelvi ítélkezésére hivatkozik a tankönyv, akár még a kommunikációs szituáció kívánalmai ellenére is, és a szükségesség kritériumának mérlegelése előírásként, felszólításként jelenik meg.

(15) **Túlzott szakszóhasználat**

Ellenérzést vált ki a hallgatóságból a szakkifejezések túlzott használata akkor is, ha a kommunikációs szituációnak megfelelő a tudományos stílus használata. Egyes szerzők mintha törekednének arra, hogy minden

mondatban legalább 5 idegen szó vagy szakszó szerepeljen, ez azonban még a hozzáértők számára is nehezíti vagy lehetetlenné teszi a megértést. Fontos ezért az egyensúlyra törekvés. Ha egy kifejezés csak idegen szóval érthető, azt magyarázzuk meg. **A szakkifejezéseket akkor használjuk, ha azokra valóban szükség van.** Tipikus példa a túlzott szakszóhasználatra, amikor az orvos a betegnek kizárólag latin kifejezésekkel mondja el, mi a baja. „Ön súlyos commotiocerebrienszenved.” Ez igen ijesztően hangzik, ám a betegnek valószínűleg fogalma sincs arról, mit jelent. „Ön súlyos agyrázkódást szenvedett.” Így már sokkal érthetőbb a probléma. (Téglásy–Valaczka 2014b: 68)

Fontos kiemelni, hogy a tankönyvbe idézetként beemelt szövegrészek is hozzájárulnak a szemléletformáláshoz, főként akkor, ha nem megvitatásra szánja őket a tankönyv:

(16) Írd meg a vers folytatását! Legalább még egy versszakot írd a füzetedbe!

„Köszönöm, édes anyanyelvem,
Te gyönyörű, egyetlenegy,
Hogy nekem adtad hangjaid zenéjét
S megengedted, hogy szívem dobogását
Magyarul muzsikáljam;
Hogy a hangszer lettél szent érzéseimben:
Áhítatomban búgó orgona,
Búbánatomban síró hegedű [...]”

(Sajó Sándor: A magyar nyelv – részlet) (Téglásy–Valaczka 2014b: 9)

A (16) versrészlet a nyelvi maternizmus és fetisizmus (Lanstyák 2015: 17, 14) ideológiáját közvetíti, ráadásul egy kreatív-produktív, szövegalkotó gyakorlat révén erőteljes azonosulásra késztet.

Külön vizsgálódást érdemelne, hogy az új tudományos eredmények, a pragmatika, a kognitív nyelvészet, az evolúciós nyelvészet fogalmainak alkalmazása révén milyen félreértések, fogalmi átértékelődések, átértelmezések kerülnek a tankönyvcsalád anyagába. Ennek sajátos példáját nyújtja a fogalmi séma fogalmának félreértelmezése, sőt valójában a nyelvi ítélkezés szolgálatába való állítása (Téglásy–Valaczka 2014b: 40). A tankönyvhöz tartozó munkafüzet a fogalmi sémák helyességének vagy hibásságának megítélését

kéri, ami egyértelműen társadalmi ideológiákat közvetítő szándékot jelez ahelyett, hogy a tudás kultúrafüggőségére, társas meghatározottságára, eltérésének lehetőségeire hívná fel a figyelmet.

- (17) Fogalmi sémáink sajnos hibásak is lehetnek. Pl. az olvasás unalmas; a főzés női munka stb. Fogalmazd meg a következő forgatókönyvekben rejlő fogalmi sémákat, és dönts el, hogy helyesek vagy hibásak-e! (Téglásy–Valaczka 2015: 29)

A tankönyvcsalád szemléletére a nyelvi változatosság tekintetében – a nyelvi pluralizmus felszíni hangoztatása mellett – a sztenderd, homogenizáló nyelvi ideológia közvetítése jellemző. Megjelenik ez többek között abban az ellentmondásban is, ahogy például a nyelvjárások értékének, szerepének kiemelése mellett a nyelv hangrendszerének jellemzése során a nyelvet reflektálatlanul a köznyelvvvel azonosítja. A sztenderd szerepének hangsúlyozása mellett megjelenik még az egzaktizmus, monitorizmus és a szituacionizmus ideológiája (vö. Lanstyák 2015) is, így szerencsére csökken a hibajavító feladatok szerepe. Nagyon erősen jelen van azonban a nyelvhasználat alapján való ítélezés elfogadhatóságának közvetítése.

Összességében a tankönyvcsaládra az eklektikus nyelvszemlélet, akár egy-egy jelenség tekintetében is egymásnak ellentmondó ideológiák közvetítése jellemző, amelyek részben a szemléleti megújulásra tett kísérlet eredményei, viszont egyértelműen jelzik, hogy a tankönyvcsalád nem alkalmas arra, hogy korszerű nyelvszemléletet, a nyelvről való gondolkodásba a nyelvi értékek viszonylagosságának, történeti és diszkurzív meghatározottságának belátását is beemelő gondolkodásmódot közvetítsen. Mindemellett igen erőteljes a nyelvi pedagógizmus ideológiájának érvényesülése is, azaz a tankönyvek meglátásai, sőt tanácsai, előírásai (főként a 9. és 10. évfolyamnak szóló könyvek kommunikációs fejezeteiben) messze túlmutatnak a nyelvhasználaton, jelezve a tankönyvszerzőknek azt a meggyőződését, hogy az anyanyelvi nevelést erkölcsi neveléssel kell összekapcsolni, ha azt akarják, hogy sikeres, eredményes legyen.

A tankönyvcsalád jelenlegi állapotát vizsgálva úgy látom, hogy az átadandónak ítélt fogalomkészlet megújítása mellett nem újult meg a nyelvhez, illetve a nyelvi reflexióhoz kapcsolódó viszony a tudásátadásban; előremutatónak tűnik viszont az, hogy a később megjelent 11. évfolyamnak szóló tankönyv már viszonylag egységesebb koncepciót közvetít, és a korábbiakról eltérően nincsenek benne minősítő, a viselkedési illemszabályokat közvetítő alfejezetek.

Felhasznált irodalom

- Foucault, Michel 1991. A tudásarcheológiája. Atlantisz Kiadó. Budapest.
- Gadamer, Hans Georg 1984. Igazság és módszer. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Jánk István 2014. „Oly távol vagy tőlem, és mégis közel” – a kilencedikes kísérleti nyelvtankönyv. Nyelv és Tudomány, december 2.
<http://www.nyest.hu/hirek/oly-tavol-vagy-tolem-es-megis-kozel-a-kilencedikes-kiserleti-nyelvtankonyv>
- Jánk István 2015. Az unokák elfelejtik a világot – a tizedikes nyelvtankönyv meg őket. In: Nyelv és Tudomány, február 6.
<http://www.nyest.hu/hirek/az-unokak-elfelejtik-a-vilagot-a-tizedikes-nyelvtankonyv-meg-oket>
- Lanstyák István 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. In: Fórum Társadalomtudományi Szemle, 11/1, 27–44.
- Lanstyák István 2010a. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke Zsolt – Lanstyák István–Misad Katalin szerk., Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában, 117–145. Pozsony/Bratislava: Stimul. <http://stella.uniba.sk/texty/HUNZbornik.pdf>
- Lanstyák István 2010b. A nyelvi babonák életéről. Nyelvi ideológiák és filozófiák a Nyelvművelő kézisótárban című előadása kapcsán. In: Beke Zsolt–Lanstyák István–Misad Katalin (szerk.). Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában. Pozsony/Bratislava: Stimul 2010. 95–107.
- Lanstyák István 2011a. Az elitizmus mint nyelvhelyességi ideológia In: A csitári hegyek alatt: írások Sándor Anna tiszteletére. UKF. Nitra. 137–147.
- Lanstyák István 2011b. A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről. In: Misad Katalin – Cseh Zoltán szerk., Nova Posoniensia. Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó. Pozsony. 13–57.
- Lanstyák István 2014. Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák. Szerk. Csanda Gábor. Comenius Egyetem. Pozsony.
http://web.unideb.hu/~tkis/lanstyak_istvan-nyelvalak_es_nyelvi_ideol_2014.pdf
- Lanstyák István 2015. Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár).
http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar.pdf
- Milroy, James 2007. The ideology of the standard language. Llamas, Carmen – Mullany, Louise – Stockwell, Peter (szerk.) The Routledge Companion To Sociolinguistics. Routledge. London–New York. 133–139.
- Milroy, James – Milroy, Leslie 1985. Authority in language. Investigating language prescription and standardization. Routledge–Kegan Paul. London.
- Misad Katalin–Simon Szabolcs 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyarnyelv-tankönyvben. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattár Helga (szerk.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia, Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6. MTA Nyelvtudományi Intézet (Budapest) – Gramma Nyelvi Iroda (Dunaszerdahely) – Konstantin Filo-

- zófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 255–263.
- Myrdal, Gunnar 1968. *Value in Social Theory (Selection of EssaysonMethodology)*. Routledge and KeganPaul. London.
- Nagy Zoltán 2014. Megjegyzések a kísérleti nyelvtankönyvhöz. Taní-tani On-line. augusztus 12. http://www.tani-tani.info/a_kiserleti_nyelvtankonyvekról
- Sándor Klára 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek. In: *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szerk.: Galgóczi László. JGYF Kiadó. Szeged. 135–171.
- Simon Szabolcs – Misad Katalin 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyarnyelv-tankönyvben. *Eruditio – Educatio* 4. 2: 61–68.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2009. Ideologikus nyelvészeti sztereotípiák a magyar nyelvről. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. 15. Élőnyelvi Konferencia, Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6. MTA Nyelvtudományi Intézet (Budapest) – Gramma Nyelvi Iroda (Dunaszerdahely) – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 75–85.

A vizsgált tankönyvek

- Téglásy Katalin – Baranyai Katalin 2015. *Magyar nyelv*. 11. évfolyam. OFI. Budapest.
- Téglásy Katalin – Valaczka András 2014a. *Magyar nyelv és kommunikáció*. 9. évfolyam. OFI. Budapest.
- Téglásy Katalin – Valaczka András 2014b. *Magyar nyelv és kommunikáció*. 10. évfolyam. OFI. Budapest.
- Téglásy Katalin – Valaczka András 2015. *Magyar nyelv és kommunikáció*. 10. évfolyam. Munkafüzet. OFI. Budapest.

Abstract

Language ideologies and view of language in the new Hungarian language textbooks

This study examines how the language ideologies appear in the new, experimental study books published by OFI as well as what kind of views of language are expressed. The analysis proves that in these textbooks (i) the language is described in an eclectic way, (ii) standard ideology plays a central role, (iii) the communication parts in the curriculum are characterized by prescriptive a view and etiquette advice.

TAKÁCS EDIT

A SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁS TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI VARIÁNSAI KÖZÉPISKOLAI NYELVTANKÖNYVEKBEN

Cél

Jelen vizsgálódásunk célja különböző elvi-módszertani megközelítések megvalósulásainak tetten érése egy adott tananyagban, azonos témakörön belül (szövegtípusok) magyarországi, szlovákiai és romániai tankönyvekben.

Az elemzésbe bevont taneszközök a következők voltak:

- 1. Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 10. évf. (tankönyv és munkafüzet, 2013, új) Magyarország;
- 2. Az Oktáskutató és Fejlesztő Intézet Magyar nyelv és kommunikáció kísérleti tankönyve 10. évf. (tankönyv, munkafüzet, webes okosportál, 2015, kipróbálás alatt) Magyarország;
- 3. Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: Magyar nyelv 10. évf. (tankönyv, 2003, 2006) Magyarország és Románia;
- 4. Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly: Magyar nyelv középiskolák 2. évf.számára (tankönyv, 2012) Szlovákia.

1. Mit vizsgálunk?

Áttekintjük a nevezett tankönyvek Szövegtípusok című fejezeteit, azok beágyazottságát a középiskolai tanulmányokba tantárgyon belül és – a téma sajátosan kiterjedt volta miatt – tantárgyközi helyzetben is. Részletesen összevetjük az elméleti ismeretek tankönyvi strukturáltságát, fogalomhaszná-

latát, illetve fogalommagyarázatait. Emellett sorra vesszük a készség- és képességfejlesztés módozatait a tankönyvi, és ahol kínálkozik, a munkafüzeti feladatokban és gyakorlatokban is.

2. Mit nem vizsgálunk?

Nem elemezzük az iskolarendszer különbségeit, az ebből fakadóan meglévő különbségeket, azaz azt, hogy mely évfolyamon kerül tárgyalásra az adott témakör.

Nem vizsgáljuk az érvényben lévő tantervek felépítését, tartalmát, azok különbségeit a három országon belül.

A tantervi követelményrendszer megjelenését a tankönyvekben adottnak tekintjük, „természetesnek” vesszük, hogy a kötelező tananyagtartalom megjelenik az adott évfolyam tankönyvében.

3. Követelmények

A követelményeket egyrészt a tanterv határozza meg. A középiskolában a Szövegtani ismeretek, A szövegtípusok témakör tárgyalása a 10–11. évfolyamon történik. Másrészt a középiskolát záró kimeneti követelmények, azaz az érettségi követelmények részét képezik magyar nyelv és irodalomból a szövegértési-szövegalkotási feladatok, melyek ily módon szorosan kapcsolódnak a Szövegtípusok jól körülhatárolt témaköréhez is.

Ezen általános vonások és az azonos címen megjelenő tankönyvi fejezetek megkönnyítik számunkra az összehasonlítást.

4. Történetiség

Vessünk most egy pillantást a vizsgált tematika megjelenésére az oktatástörténetben!

Itt is az ókori hagyományokig nyúlhatunk vissza. A görögöknél a szövegekkel (szövegek alkotásával) a retorika foglalkozott. A szöveg elsődlegesen a szónoki beszédet jelentette, a retorikát az érvelés, a meggyőzés tudományának tekintették. A görög hagyományokon alapult és kristályosodott ki a római szónoki kultúra. A szövegalkotással foglalkozó mai retorikai gyakorlat is ezeket tekinti elődjének.

A középkorban a hét szabad művészet részeként a szövegalkotás (retorika, teológia, azaz a prédikációk) mellett a szövegértelmezés, a szövegek történetiségének vizsgálata is előtérbe került.

Az újkori szövegalkotási típusokat már három különböző csoportba sorolhatjuk:

- egyházi szövegek, melyeket a prédikációk mellett leginkább a hitviták szövegei jellemezhetik;
- az egyházi beszédek mellett a világiak is megjelentek, például a politikai beszédek (parlamenti felszólalások) formájában;
- az iskolai oktatásban, a poétikai osztályokban kiemelten foglalkoztak a művészi szövegek értelmezésével és előállításának gyakoroltatásával, de még a 20. századmásodik felében is külön tantárgyként és bizonyítványban osztályzattal értékelt teljesítményként jelent meg a fogalmazás mellett a beszéd- és értelemgyakorlatok.

Ez utóbbit a közelmúltban „kiszorította” a kommunikáció mint gyakorlati szempontú képességfejlesztő tematikus egység, amely mellett elméleti háttérként új tananyagterület, a szövegtan jelenik meg.

5. Tananyagtartalmak

a) A tematika

A tananyagtartalmak tematikai megjelenítése a tankönyvekben egységesen a Szövegtípusok fejezetcím alatt történik. Azonban a téma elhelyezkedése a tananyag tárgyalásán belül igen különböző:

Balázs Géza – Benkes Zsuzsa Magyar nyelv könyve a témát a szövegtanon belül a szövegek altípusai címen tárgyalja.

Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit Magyar nyelv és kommunikáció című könyve és Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly könyve a tudáskeret felől közelítve, a szövegek megjelenítési módja címen írja le a szövegtípusokat, igaz ez utóbbi az érvelő szövegfajtát a leíró és az elbeszélő szövegfajtától teljesen elválasztja, és kifejtését a retorika témakörébe helyezi. (Ennek a szétválasztó szemléletnek a jogosságát akár vitathatjuk is.)

Az OFI kísérleti tankönyve a könyv koncepciójának megfelelően a témaköröket azok kommunikációs szempontú kapcsolódásaival párhuzamosan tárgyalja.

Természetesen ezek a megközelítésmódok korántsem vegytisztán jelennek meg a tankönyvekben, hanem esetenkénti kombinációjuk is tetten érhető. Például a kommunikációs vonatkozásokat az egyébként hagyományos grammatikai szemléletmódot alkalmazó Uzonyi–Csicsay-könyv sem nélkülözi.

A Magyar nyelv és kommunikáció című tankönyvben a teljes képzés során vissza-visszatérő fejezet a Fogalmazási kalauz. Ez is és a kísérleti tankönyv folyamatos kommunikációs tartalmi és gyakorlatai is jól példázzák, hogy a szövegtípusok a szövegértés és szövegalkotás kiemelten fejlesztendő kompetenciaterület része a teljes középiskolai képzés során akkor is, ha bármely más tematikus rész kerül új ismeretként tárgyalásra. És ezzel a megjelenítésmóddal teljesen egyet is érthetünk.

b) Kapcsolódások

Ha a szövegtípusok tananyagrésztantárgyon belüli kapcsolódását vesszük szemügyre, azt tapasztaljuk, hogy magától értetődően a szövegtanon belül helyezkedik el. Az elméleti részt, azaz a klasszikus értelemben vett ismeretátadást itt találjuk (Antalné–Raáts, Balázs–Benkes). Már említettük a kísérleti tankönyvek párhuzamos szerkesztésmódját, amely a tárgyalt ismereteket a kommunikációs ismeretek vetületében, azzal kitágítva mutatja be, így kerülhet sor az iskolai anyanyelvtanításban a szövegtípusokon belül is forradalmian újnak számító kötött és szabad szövegtípusok elméleti ismereteinek taglalására is, mint az írott-beszélt nyelv, a hipertextualitás stb. Természetes a kapcsolódása a retorikához, hiszen a retorikában az érvelés ismérveit, illetve az érvfajtaikat ismerik meg a tanulók, az érvelő szövegtípus is e fejezet része. Gyakran kerül a tárgyalt téma kapcsolatba a stilisztikai ismeretekkel is, például a stílusrétegek, az alakzatok ismerete nélkül a megfelelő szöveg felismerése s főleg megalkotása is komoly nehézségekbe ütközhet.

Természetesen tetten érhetjük ezt a fogalomhasználatban (azaz a már ismertnek vett és újnak, kifejtendőnek, definiálandónak vett fogalmak körének meghatározásában) és a folyamatosan jelen lévő szövegalkotási gyakorlatokban is.

Ez az a kiemelt témakör, amelyet ugyancsak eltéphetetlen szálak fűznek más tantárgyakhoz is. Természetes a kapcsolódása az irodalomhoz, ezenkívül más tudományágakhoz (pl. a történelemhez, a természettudományokhoz, a művelődéstörténethez, a néprajzhoz) is. Hiszen a leíró szövegtípus nélkül az ismeretanyag megjelenítése a verbális szövegrészekben szinte lehetetlen, ám a tankönyvi szövegtípusok leggyakrabban alkalmazott fajtája mégis érvelő típusú szövegekben jelenik meg.

Új elem a hipertextuális kapcsolatok megjelenése a hagyományos tankönyvi szövegekben. Maga a fogalom is csak a legújabb könyvekben szerepel, ezekben megjelennek az internetes szövegek típusai és alkalmazásai is. Felmerül azonban a kérdés, hogy ezek közül mit, hogyan, mikor tanítsunk, mit és mennyit tartalmazzon a tankönyv (amire megjelenik nyomtatásban a tanítandó szöveg, megváltozik a rá vonatkozó valóság), hogyan építsük be a modern technikai eszközöket a tanórákba stb.

c) Strukturáltság

A tananyag-megjelenítés a vizsgált tankönyvekben eltérő módon történik. A négy tankönyvből kettőben induktív, kettőben deduktív megközelítéssel találkozunk. Deduktív módon tárgyalja az új ismereteket a szlovákiai könyv. Az új ismeret közlése tömör, gyakran definíciótól mentes. A könnyebb tájékozódást (sokszor a jegyzetszerű fogalommagyarázatot is) lapszéli glosszával segíti.

Ugyancsak deduktív megközelítésmódúnak tekinthető az OFI kísérleti tankönyve is. A tankönyvszerkezetet szabályosan ismétlődő részek alkotják. Az algoritmus a következő: deduktívan tárgyalt új ismeretet közlő rész (mindig maximum egy oldalnyi terjedelemben), sokszor illusztrálva. Az új ismeretet elmélyítő gyakorlatok száma bár különböző, terjedelmük szintén nem haladja meg leckénként az egy-egy oldalt. A már említett kommunikációs rész az adott lecke témájához kapcsolódó kommunikációs helyzetgyakorlatokat tartalmazza, melyet a Gyakoroljunk szövegeken! szövegértési feladatsor zár (mind egy-egy oldalnyi). Itt kell kiemelnünk a tankönyvhöz is kapcsolódó tanári-tanulói segédletet, az ún. Okosportált. Ezen az internetes felületen a tanárok mellett a tanulók is és a szülők is (!) speciálisan számukra biztosított hozzáféréssel közvetlenül elérhetnek elméleti összefoglalókat, táblaza-

tokat, magyarázó animációkat, tematikus filmrészleteket. Ezzel a tankönyvi szövegek új dimenziós kapcsolódásokkal gazdagodnak, melyek már az interaktív tábla frontális osztálymunkában való alkalmazásán túllépve az egyéni, otthoni tanulást is egyénre szabottan támogatják.

Ezzel ellentétben a két másik bemutatott tankönyv induktív módon közelíti meg az új témakört. Balázs Géza – Benkes Zsuzsa tankönyvi leckéinek felépítése a következő:

Minden nagy fejezetet egy iniciálászerűen megjelenő, a témához szorosan kapcsolódó szakirodalmi könyv címlapja vezet be. Ehhez kapcsolódik általában egy-egy szakirodalomból való szövegrészlet, esetleg – mint éppen a Szövegtípusok című fejezetnél is – egy-egy áttekintő táblázat. A tananyagtartalom részletes kifejtése csak ezután következik: sok szakábrával, táblázattal, a témához kapcsolódó bemutató vagy elemzendő szövegrészlettel.

Ugyancsak induktív megközelítésmódot alkalmaz Antalné Szabó Ágnes és Raáts Judit Magyar nyelv és kommunikáció című tankönyve. A leckéket mottó, majd problémafelvető kérdés vezeti be. Ezt követi – esetenként több, a most vizsgált fejezetben pontosan három – indukciós példaszöveg vagy szövegrészlet (egy Weöres Sándor-idézet, egy részlet egy régi illemtankönyvből, illetve egy mai szakácskönyv receptje), majd részletesen, olvasmányosan kifejtett ismeret. A könyv legújabb átdolgozásakor lapszéli glosszákkal is gazdagodott. Gyakoriak a tananyagot illusztráló ábrákhoz, fotókhoz kapcsolódó kérdések és feladatok is. Ebben a könyvben a definíciókat külön is kiemelik a szerzők. Ezeket színes mezőben találjuk félkövér betűtípussal kiemelt fogalmak meghatározásaként.

Abban valamennyi tankönyvünk egységes, hogy az esetlegesen külön megjelenő munkafüzetből függetlenül az elméleti szövegekhez mindig kapcsolódnak feladatok is. Indukciós szerepben a Magyar nyelv és kommunikációban, ugyanitt az egyes leckék közben is a magyarázó, ismeretközlő szöveggel párhuzamosan. A kísérleti könyvekben szintén a tankönyvi ismeretanyaggal párhuzamosan találhatók a kapcsolódó feladatok, míg hagyományosan a tankönyvi leckék végén az Uzonyi–Csicsay és a Balázs–Benkes- könyvekben.

Ezek a megoldások a tanár tudatos, osztályra, csoportra, illetve egyénre szabott tanulószervezésével mind eredményesek lehetnek. Nincs jobb és rosszabb vagy esetleg egyedül üdvöztető tankönyv-, illetve leckeszerkezet!

d) Fogalomhasználat, fogalommagyarázat

Komoly problémát észleltünk azonban a fogalomhasználatban. A leckék címe mindenütt Szövegtípusok, az ismeretközlő részekben azonban váltakoznak (esetenként egy adott leckén belül is (pl. Uzonyi–Csicsay) a szövegtípus és a szövegfajta megnevezések, mintha ezek egymásnak szinonimái lennének! Egyformán tárgyalják a tankönyvek a leíró, az elbeszélő és az érvelő szövegfajtát (?) szövegtípust (?). Vajon indokolja valamilyen koncepció az eltérő megközelítést?

A használt fogalmakat különféle osztályozás szerint sorolják be a szerzők. Így a kommunikáció funkciói szerint sorolja fel a témakör egyes kapcsolódó fogalmait az OFI kísérleti tankönyve. Ehhez hasonló, alkalmazásközpontú a Balázs–Benkes-könyv: itt a különféle kommunikációs helyzetekben való alkalmazás a rendező elv. (Így sorolja be különböző alcsoportokba például a táblázatban a tárgyleírást, a lexikon szócikket, a bizonyítást-cáfolást, a kötött formájú, általában sablonos meghatalmazást és az elismervényt is.)

Az egyes szövegtípusokat a szöveg létrehozója szerint csoportosítja az Uzonyi–Csicsay- és az Antalné–Raátz-tankönyv is.

Külön szempont a szöveg megjelenési módja szerinti csoportosítás, melyet a kísérleti és a Magyar nyelv és kommunikáció tankönyvekben találunk hasonlóan.

A komplex megközelítést a kísérleti tankönyv kommunikációs helyzetgyakorlataiban is felfedezhetjük.

Az alkalmazott, kötött szövegformulák nemcsak a Balázs–Benkes szerzőpáros által írt tankönyvben, hanem a Magyar nyelv és kommunikációban is tetten érhetők.

Ebből is levonhatjuk a következtetést: nemcsak a fogalomhasználat nem egységes, hanem a szövegtípusok osztályozásának szempontrendszere sem. Nem tagadhatjuk el azt a félelmünket, hogy ez a tanulóknak nem a rendszerezést, a tisztább, logikusabb „ismeretstruktúrát” képezi, hanem erős és világos tanári módszertani megoldások nélkül éppen ellenkező, összezavaró hatással bírhat.

6. Feladattípusok

A) A tankönyvek e fejezeteiben megjelenő feladattípusok általában a **hagyományos** oktatásra jellemzőek. Ez azt jelenti, hogy túlsúlyban vannak az egyéni feladatok.

Ilyenek például:

a) értelmezés, indoklás, csoportosítás (esetleg példaszöveggel, táblázattal, szöveg+ábrával, szöveg+fotóval)

„Egészítsétek ki a táblázatot...” (Uzonyi–Csicsay: 24.);

„Figyelj meg tájleírásokat verses és prózai alkotásokban! Milyen leírás-elrendezésekre találsz példákat?” (Balázs–Benkes: 113. o. 4. feladat);

„Olvasd el a következő szövegrészletet! Mondd el, hogy mennyiben lehet dialogikus és mennyiben monologikus szövegnek nevezni?” (Antalné–Raátz Mf.: 36. o. 3a feladat);

„Mit gondolsz, egy- vagy többirányú kommunikáció zajlik a képen látható teremben? Mi utal erre?” (OFI kísérleti: 59. o. 7. feladat).

b) gyűjtőmunka

„... gyűjtsd össze a tartalmi és formai jegyeket...” (Uzonyi–Csicsay: 31. o. 2. feladat);

„Gyűjts érdekes családi történeteket!” (Balázs–Benkes: 114. 7. feladat);

„Gyűjtsd össze, hogy milyen információk jutnak eszedbe a képen látottakról!” (Antalné –Raátz-tk.: 33. o.);

„Sorolj fel legalább öt olyan kommunikációs helyzetet, amelyben jobb/hatékonyabb az írottkommunikáció!” (OFI kísérleti tk.: 39. o. 5. feladat).

c) összehasonlítás (két vagy több szöveg)

„A hajó leírásából melyik részlet árulkodik az egyik szereplő jelleméről, és miért?” (Uzonyi–Csicsay: 27. o. 1c feladat);

„Ismertesd a külső, illetve a belső tér leírásának módszerét a következő szövegekben!” (Balázs–Benkes: 113. o. 2. feladat);

„Hasonlítsátok össze a két ima szövegét! Miben hasonlítanak, és miben különböznek?” (Antalné–Raátz Mf.: 47. o. 34. feladat);

„A kommunikációs funkció szerint melyik szövegtípusba sorolod az alábbi szövegrészleteket?” (OFI kísérleti: 61. o. 1. feladat).

d) szöveg alkotása megadott szempont szerint

„Készíts leírást a kép alapján. Hívd segítségül az internetet is!” (Uzonyi–Csicsay: 29. o. 4. feladat);

„Találj ki olyan tárgyakat, eszközöket, amelyek egy tudományos-fantasztikus regényben fordulhatnak elő! A legérdekesebb tárgynak, eszköznek írd meg a szócikkét egy ugyancsak elképzelt lexikonba!” (Balázs–Benkes: 118. o. 5. feladat);

„Írj hivatalos levelet a polgármesternek! A hivatalos levél tárgya: a lombhullás.” (Antalné–Raátz Mf.: 46. o. 30a feladat);

„Válassz egy festményt az alábbiak közül, és írd elbeszélő szöveget arról, vajon mi történik a képen! - 1. Renoir: Evezősök Chateau-ban, 2. Barabás Miklós: A meny megérkezése.” (OFI kísérleti: 59. o. 10. feladat).

B) Kisebb részét alkotják a feladatoknak a **páros** vagy **csoportos feladatok**. Pedig ebben a témakörben különösen fontos szerepük van a kommunikációs gyakorlatoknak, szóbeli feladatoknak. Példaként az alábbi típusokat sorolhatjuk:

a) megbeszélés, vita

„Beszéljétek meg, ki hogyan, milyen indokok alapján döntött! Eltérő megoldások esetén rendezetek vitát, betartva a vitatkozás már ismert szabályait!” (Uzonyi–Csicsay: 28. o. 2b feladat);

„...A vita leírt szabályainak megfelelően szervezz kisebb vitaköröket a következő témákról:

A mai világ a pénz körül forog

A technikai civilizáció jövőnket fenyegeti

Az információ a legnagyobb hatalom.” (Balázs–Benkes: 123. o. 2. feladat);

„Osszátok az osztályt két csoportra! Az egyik tábor érveket fogalmazzon meg a szóbeliség mellett és az írásbeliség ellen! A másik tábor pedig éppen ellenkezőleg, érveket mondjon az írásbeliség mellett és a szóbeliség ellen! Írjátok le csoportosítva a legfontosabb érveket és ellenérveket! Értékeljétek, hogy melyik tábor érvelt meggyőzőbben!” (Antalné–Raátz Mf.: 45. o. 24a-b feladat);

„Alkossatok párokat, majd írástok le a füzetetekbe a képek alapján legfeljebb 5 mondatban, milyen szövegek hangozhatnak el!” (OFI kísérleti: 63. o. 8b feladat).

b) nézőpontváltás

„Válasszátok ki, hogy a regényből készült filmben a képen látható piros ruhás színésznő a 2. feladatban szereplő három nő közül melyiket alakíthatta, és miért!” (Uzonyi–Csicsay: 28. o. 2b feladat);

„Írd le, mondd el a történetet más szereplőkkel!” (Balázs–Benkes: 115. o.);

„Alkossatok négyfős csoportokat!...a másik páros írjon egy rövid beszámolót a képen látható személy nevében egyes szám első személyben!” (Antalné–Raácz: 34. o.);

„Az alábbi szövegrészletben Akhilleusz kettős végzetéről olvashatsz. Alakítsd át a részletet úgy, hogy Akhilleusz édesanyja, Thetisz nevében érvelj fiadnak, hogy térjen haza, és válassza a hosszú életet!” (OFI kísérleti: 61. o. 2. feladat).

C) Az egyes tankönyvek az új kor kihívásának eleget tenni szándékozva újfajta, **speciális feladatokkal** is dolgoztatják a tanulókat.

Ezek közül megemlíthetjük mint tankönyvre jellemző egyedi sajátosságot Antalné–Raácz könyvében a piktogramokkal jelölt feladattípusokat (észforogató, nyelvi játék, páros és csoportos feladatok). Ezek a teljes tankönyvcsaládban minden tanév anyagában egységesen jelennek meg.

A Balázs–Benkes-sorozatban különösen fontos szerepet kapnak az ún. kreatív-produktív és kaleidoszkopikus feladatok. A kreatív-produktív gyakorlatokban a tanulók az eredeti szöveg előzetes ismerete nélkül végeznek bizonyos gyakorlatokat: létrehozó vagy kiválasztó típusúakat. Ilyen például adott szöveg megadott szempont szerint való feldolgozása (kép+szöveg kapcsolatának vizsgálata, kép+más szöveg írása). A kaleidoszkopikus gyakorlatokban magukat az eredeti szövegeket alakítják át (más cím adása, más kezdés, más befejezés írása, más eseménysorrend, más szereplők, más előzmény, más folytatás, bővítés). Mindkét feladattípus alapszövegei főképp szépirodalmi szövegek.

Az OFI kísérleti tankönyveiben már „magától értetődik” az internetes szövegtípusok bevonása a tanulmányokba, nem hagyják az alkotók figyelmen kívül, hogy az internethasználat a tanulók mindennapjainak természetes

része. Éppen ezért a papír alapú tankönyvhöz és a hagyományos munkafüzethez egyaránt kapcsolhatók az ún. Okosportálon megjelenő interaktív feladatok, melyek tematikusan vannak elrendezve, így évfolyamtól függetlenül akár tanári vezetéssel, akár szülői irányítással, akár egyéni (pl. érettségire való) felkészülés során jól használhatók (<https://portal.nkp.hu/>).

7. Összefoglalások, tudásellenőrzés

Az elméleti anyagot természetesen mindegyik tankönyv összefoglalja-rendszerezi. A megoldások eltérőek. Az Uzonyi–Csicsay szerzőpáros tankönyve év közben is szakaszonként összefoglaló fejezetet iktat be. Így az a kettősség, ami a szövegtípusok tárgyalásánál jelentkezett – azaz, hogy a leíró és az elbeszélő szövegfajtatól elkülönítve a retorika fejezeten belül tárgyalja az érvelést, az érvelő szövegtípust és annak fajtáit – azt hozza magával, hogy a tárgyalt tananyag összefoglalása is a másik fejezet végére kerül. Ennek a megoldásnak a helyességét erősen vitathatjuk. Ebben a tankönyvben az elméleti anyagot új szempontok szerint nem rendezik, csak feladatsorral találkozunk. A tárgyalt témakörből két táblázattal találkozunk, ezekben elméleti fogalmak besorolása a feladat. Ki kell emelnünk mint a tankönyvön és a kötelező tananyagon túlmutató megoldást az összefoglalás végén megjelenő internetet is használatos feladatokat: Ha szereted a kihívásokat címmel.

Az elméleti anyag táblázatos és vázlatszerű megjelenítése szerepel a Balázs–Benkes-könyvben, melyhez integráló feladatok kapcsolódnak.

Az Antalné–Raátsz-könyvekben a fejezet legfontosabb fogalmait színnel kiemelt alapon definitív összefoglalás összegzi, melyhez összefoglaló kérdések és összegző feladatok kapcsolódnak. A munkafüzetben az adott fejezet végén Feleletterv címen található a rendszerezést elősegítő feladat.

A kísérleti tankönyveknek az Okosportálon interaktív feladatok biztosítják az önellenőrzés lehetőségét is.

8. Kitekintés

Megállapíthatjuk, hogy a szövegértés-szövegalkotás képessége a magyar nyelv tantárgyon belül a szövegtanban és azon belül részben az általunk most vizsgált Szövegtípusok fejezeten belül jelenik meg mint elméleti háttér,

s ezekhez kapcsolódnak a direkt gyakorlatok és feladatok. Azonban a legutóbbi PISA-vizsgálatok is azt mutatták, hogy az erőfeszítések ellenére folyamatosan romló eredményekkel kell szembesülnünk.

Ez kérdések sorát veti fel.

- Hogyan tovább?
- Kell-e hagyományos szövegértést-szövegalkotást tanítani a jövőben? Ha igen, hogyan?
- Hogyan tudjuk az új hordozók adta lehetőségeket kihasználni/felhasználni az oktatásban?
- Ki tanul kitől?
- ??? Ez a holnapi kérdések sora, amit ma még nem is tudunk feltenni, de a tananyagtervezésnél, tankönyvírásnál már ezekre is felelnünk kellene...

Felhasznált irodalom

Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2013. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 10. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2013. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 10. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2002. Magyar nyelv és kommunikáció a 9–10. évfolyam számára. Tanári kézikönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2003. Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2003. Útmutató és tananyagbeosztás a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára című tankönyvhez. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

<https://portal.nkp.hu>

Magyar nyelv és kommunikáció 10. évfolyam tankönyv. 2015. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Magyar nyelv és kommunikáció 10. évfolyam munkafüzet. 2015. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 1994. A szövegek világa. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 2001. A magyar nyelv szövegtana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. Magyar nyelv a középiskolák 2. évfolyama számára. Terra. Bratislava.

Abstract

This paper compares the topic of text-type-teaching in textbooks in Hungary, Slovakia and Romania from conceptual and methodological point of view. After a short historical review, it surveys the syllabus of curricula, their connections with other curricula and structure as well as the identity and the differences of concept as age and explanation. Beside the theoretical knowledge, the paper acquaints us with traditional, individual, pair and group work helping the acquirement of new knowledge and the development of abilities, briefly touching the methodological solutions and themes of summary and controlling knowledge typical of the individual textbooks. The article is closed by a series of questions aimed at the future.

EÖRY VILMA

A KÍSÉRLETI ANYANYELVI TANKÖNYVEK TANANYAGSZERKEZETE

1. Az előadás központi kérdése a tananyag, az elsajátítandó ismeretanyag. Ezt természetesen elsősorban az éppen érvényes NAT, ill. a hozzá rendelt kerettantervek és helyi tantervek határozzák meg, de a tankönyv fontos hordozója még akkor is, ha csak oktatási segédlet. Azt, amit a tankönyvek ismeretanyag-tartalmáról, ill. ennek szerkezetéről mondok, általában érinti tehát a NAT-ot is. Az pedig, hogy éppen a kísérleti tankönyveket vizsgáltam, a tananyag szempontjából akár véletlen is lehetne, hiszen az oktatási anyag a még forgalomban levő tankönyvekben nagyjából azonos. A kísérleti tankönyvek azonban biztosan a 2012-es NAT-nak megfelelően készültek, természetes tehát a kettő közötti legtöbb azonosság. Ráadásul olyan tankönyvsorozat – szándékosan nem nevezem családnak, hiszen annál talán még inkább átfog mindent, nemcsak tantárgyakon belül, hanem az összes tantárgy esetében –, amelyben most már, ha jól észleltem, az anyanyelvoktatás minden közoktatási szintjének csaknem minden tankönyve fellelhető.

2. A kérdés, amelyre választ keresek a tankönyvekben az, hogy milyen nyelvtant tanítunk. Az anyanyelvoktatásnak ez nyilván csak egyetlen összetevője. De ha elfogadjuk azt, amiben az anyanyelvoktatás nyelvész és pedagógus szakemberei a viták ellenére megegyeznek, hogy a nyelvtan oktatására és a nyelvhasználati készség fejlesztésére egyaránt szükség van, akkor a nyelvtannak, tehát a nyelv leírásának a szerepét nem vonhatjuk kétségbe. A közoktatási tananyag alapját az ún. „hagyományos” magyar nyelvtan képezi. Önmagában is sok kritika érte már elsősorban a generatív, részben a kognitív nyelvészet képviselőitől ezt a fajta nyelvléírást általában is, az oktatásban kü-

lönösen. Bizonyos szempontból nyilván még igazuk is van. A „hagyományos nyelvészet” több szempontból valóban nem mutat koherenciát, különösen az utóbbi időben nem, többször tágítják elveivel meg nem egyező irányba, és legtöbbször ez jelenti az újítást, a modernizálást. Ha ez a tágítás, pl. csak a funkcionális szemlélet, ill. a szociolingvisztika felé inkoherenciát eredményez a leíró grammatikában, hogy ne okozhatna minimum fogalmi zavart az iskolai tananyag elsajátíthatóságában?

Feltételezésem az, hogy a közoktatás kimeneti (érettségi, ill. a felsőoktatásba lépéskori) eredményeinek alacsony színvonala többek között az anyanyelvi grammatikai ismeretek tekintetében függ a tananyag minőségétől és mennyiségétől, illetve adagolási módjától több más lehetséges ok mellett (pl. az alacsony óraszám, a nyelvtanórák meg nem tartása, módszertani hiányosságok, alkalmatlan pedagógusok stb.). A nyelvtan maga ugyanis **tudásanyag**, amelyet aztán nem is annyira a spontán nyelvhasználatban alkalmazunk, hiszen nyelvtani ismeretek nélkül is tudunk az anyanyelvünkön beszélni, hanem elsajátításával a nyelv szabályosságait, összefüggéseit, összetevőit tudatosítjuk. Ez aztán visszahat(hat) a nyelvhasználatunkra is, és jó szolgálatot tesz pl. az idegen nyelvek elsajátításában, de általában a gondolkodás fejlődésében.

3. A nyelvi jelenségek tudatosításához azonban **fogalomalkotásra** van szükség, az oktatási folyamat különböző szintjein különböző fogalmakéra. Ez a „nyelvtani” fogalomalkotás hasonlít az egyéb, más tantárgyból megszerzendő tudáshoz szükséges fogalomalkotáshoz. Balogh László egy tanulmányában általában a tudásszerzés nehézségeinek okairól beszélve említi az alábbiakat a hiányzó feltételek között: „– Az iskolai ismeretfelfogás folyamata gyakran nem felel meg a fogalomelsajátítás pszichológiai követelményeinek, nem alakulnak ki a fogalmak. – Atomisztikus a tanulók tudása, ritkán alakul ki a tanítási-tanulási folyamatban a fogalmak rendszere.” **1.** A fogalmak megalkotásának természetes és legkézenfekvőbb útja a **tapasztalat** alapján történő fogalomalkotás, így a legmélyebb, legmaradandóbb és a leginkább használható tudást a fogalom ismerete adja. A fogalmak kialakításához **gondolkodási műveletek**re is szükség van: viszonyítás más fogalmakhoz, a kapcsolódás egyes fogalmak között, a lényeges ismérvek kiválasztása, kategóriába sorolás stb. Harmadrészt a fogalomnak mint absztrakt ismeretnek hordozói a jelek, a mi esetünkben a **nyelvi jelek**. És ez természetesen nemcsak

a nyelvtani fogalmakra vonatkozik, hanem minden tudásanyag fogalmaira, így az egész oktatásra is. De „Fontos [...], hogy a fogalomalkotás folyamatában kialakuljon a kapcsolat a jel és a fogalmi tartalom között” (Balogh i. h.) Szerencsés, ha ez a kapcsolat az iskolai ismeretszerzésben is a fogalomalkotás folyamatában alakul ki, tehát „értelmesen, gondolkodva”, nem utólag úgy, hogy megtanítunk egy szót, aztán elmondjuk, mit jelent (tapasztalat, rávezetés nélküli definiálás, és ilyenkor még az is előfordulhat, hogy a nyelvi magyarázat nem minden fogalma világos a tanuló számára). Ebből lesz az, hogy „a tanuló csak verbálisan, tartalom és értelem nélkül sajátíthatja el a fogalmat” (Balogh i. h.). **2. Fogalomrendszerek vagy atomisztikus tudás?** „Napjaink egyik legnagyobb gondja az iskolában, hogy hatalmas ismeretanyagot közvetítünk, s ez gyakran nem épül rendszerré. Emiatt aztán a megszerzett ismeretek is könnyen elillannak, s felhasználásukat is akadályozza az „összefüggéstelenség”. Kutatók sora bizonyította, hogy nemcsak a megőrzésben, alkalmazásban jelent segítséget a kialakult fogalomrendszer, de gyakran az új fogalmak is csak ennek segítségével alakíthatók ki hatékonyan (vö.: Archer, 1966; Harré, 1966; Howe, 1972; Thomson, 1967). [...] Kevesebbet kellene markolnunk, s akkor többet fognánk!” (Balogh i. h.). Ez a több évtizedes intelem, sajnos, ma is érvényes.

A tananyag alapjául szolgáló grammatikai felfogás egységessége és az elsajátítandó fogalmak és fogalomrendszerek logikája, áttekinthetősége tehát szoros kapcsolatban vannak egymással. A tankönyvekben fellelhető esetleges következetlenségek – amelyek mindenképpen hátráltatják a tananyag elsajátítását – származhatnak elméleti tisztázatlanságból és módszertani következetlenségből egyaránt. És sokszor nem is könnyű szétválasztani őket.

4. Tankönyvelemzés

A tankönyvek vizsgálata a közoktatás mind a tizenkét évfolyamára kiterjed. Most azonban csak az alsó tagozat megfelelő tankönyveit tekintjük át, a nyelvtani ismeretek megalapozását.

Az alsó tagozatban a következő tankönyvek és segédkönyvek tartalmazzák az anyanyelvi tudásanyagot:

1. osztály: Ábécés olvasókönyv 1. I–II., Írás munkafüzet 1.
2. osztály: Nyelvtan, helyesírás 2. (feladatgyűjtemény), Írás munkafüzet 1–2.
3. osztály: Anyanyelv és kommunikáció 3., Írás munkafüzet 3., Fogalmazás 3. Fogalmazás munkafüzet 3.
4. osztály: Anyanyelv és kommunikáció 4., Anyanyelv és kommunikáció munkafüzet 4., Fogalmazás 4., Fogalmazás munkafüzet 4., Szövegértés munkafüzet 1–2.

2., 3. és 4. osztályban természetesen van olvasókönyv, bár az interneten a 4. osztályosat még nem találtam. 2.-től kezdve azonban az olvasókönyveket nem vizsgáltam, hiszen szorosabban vehető grammatikai tananyagot biztosan nem tartalmaznak. A felsorolt tankönyvekből is csak a várhatóan a tananyag lényegét hordozó könyveket néztem át tüzetesebben, az 1. osztályból az Ábécés olvasókönyvet, a 2.-ből a Nyelvtan, helyesírást, a 3–4.-ből az Anyanyelv és kommunikációt.

Az összes grammatikai fogalom végigelemzése e tanulmány keretei között természetesen lehetetlen, ezért a tendenciák bemutatása mellett a fogalomalkotás feltűnő egyenetlenségeire mutatok csak rá.

4.1. 1. osztály

Ábécés olvasókönyv 1. I.

Nyelvtani fogalmak feladatokban	Megjegyzések
Hang; rövid, hosszú	
Szó – hangsor; szópár	
Betű – betűpár; nagybetű, kisbetű	
Szótag	
Szókapcsolat	'összetartozó' szavak kapcsolata'
Mondat	
Hiányos mondat	'olyan mondat, amelyből hiányzik valami'
Szöveg	
Szólás	Rákérdez a szövegértésre.

Definíció még nincs, a fogalmakat különféle gyakorlatokban kell felismerni, fokozatosan differenciálva. Ez általános törekvés, a későbbiekben is. Félrevezető lehet azonban a későbbiekben a szókapcsolat és a hiányos mondat (még magyar szakos egyetemistáknál is tapasztalható az „általános”, nem szakszerű fogalomhasználat). A fogalomalkotás többször megnevezés nélkül történik, pl. megjelennek a fonémaoppozíciók a felismerés szintjén, szerencsére megnevezés nélkül. Ez a gyakorlat azonban lehetne általánosabb is! Vannak olyan köznyelvi szavak, amelyek félrevezetés nélkül előlegezik meg a nyelvtani fogalmat, pl. a kérdés–válasz a mondatfajták közül a kérdő és a kijelentő mondatot. De már nem ilyen egyértelműen sikeres a Mi az értelme? Mit jelent? kérdések váltogatása akkor, amikor a jelentésre kérdez rá. Talán jobb lenne csak a jelent szónál maradni! Érthető, hogy a személyneveket, tulajdonneveket nevek-nek emlegeti a tankönyv, mégis felmerül a kérdés, hogy nincsenek-e fogalomalkotási következményei később a főnevek tanulásánál. Annál is inkább, mert a feladatleírásokban következetesen a képek nevét kérdezi. Ez utóbbi leegyszerűsíti a képen látható dolog, tárgy, személy stb. nevét, s ez már önmagában is fogalmi zavart okozhat. Az előzőekhez hasonló jelenség, hogy a szöveg és történet szinonimaként szerepel, bár az tény, hogy a történetet csak elbeszélő szöveg szinonimájaként használja. Mindez mutatja, hogy nem könnyű jó megoldást találni, még ajánlani sem. A pontos fogalmazás követelmény, de a körülményes magyarázat természetellenes, és akadályozza a megértést. A szavak köznyelvi és szaknyelvi jelentése közti különbségtevés azonban – különösen tankönyv esetében – szükséges, ha nehéz is.

Már első osztályban megjelenik a szabály szó és fogalom, igaz, a feladatokban a szabályt a tanulónak magának kell megalkotnia.

Meg kell említeni néhány feltűnő hibát is: miközben már ezen a szinten is fontosnak tartja a tankönyv a helyesírást, a Papa szót nagybetűvel írja (nem megszólításban), a szörpös pohár szókapcsolatot pedig szókapcsolatnak nevezi 'olyan pohár, amelyből szörpöt szoktak inni' jelentésben, pedig ekkor összetétel.

Nyelvtani fogalmak feladatokban	Megjegyzések
Írásjel	
Betű: nyomtatott kisbetű, nyomtatott nagybetű	
Írás–kiejtés	Megmagyarázza a j–ly egykori ejtéskülönbségét!
Idegen szavak írása: a q, w, y tanulásakor	Pl.: Aquincum, queen, kvartett (qwartett), butik (butique)
Összecsengő pár	'rím'
Mozgást kifejező szavak	
[Homonímia]	Az azonos alak és különböző jelentés felismerése
	Rákérdez a szövegértésre.
Szöveg	
Szólás	
Közmondás	
Találós kérdés	

Az első osztály 2. félévében használt könyvben a betű fogalma tovább differenciálódik, megjelenik a nyomtatott kisbetű, nyomtatott nagybetű. Az írás és kiejtés megjelenése az olvasás- és írástanítással párhuzamosan történő helyesírás-tanításnak is lényeges foglmai. Az ábécé idegen betűinek írásakor azonban „nehéz” szavak írását hozza példának, ez ebben az életkorban talán még korai. Megelőlegezi az igék fogalmát a mozgást kifejező szavak-kal, más feladatokban pedig a homonímiát.

4.2. 2. osztály

2. osztálytól kezdve a nyelvtani tananyag nyelvtani feladatgyűjteményben jelenik meg.

Nyelvtan–helyesírás 2. osztály. Feladatgyűjtemény

A könyv a következő témákkal foglalkozik, elsősorban gyakorlatok formájában.

- I. A szöveg, a mondatok és a szavak
- II. A szavak, a hangok és a betűk

- III. A magánhangzók jelölése írásban
- IV. A mássalhangzók jelölése írásban
- V. A szótagolás és az elválasztás
- VI. A hangkapcsolatok ejtése és írása, a *j* hang jelölése
- VII. A toldalékok helyesírása
- VIII. A kijelentő és a kérdő mondat, gyakorlás, ismétlés

A gyakorlatok várható eredményeiből levon következtetéseket, és bevezet új fogalmakat. A szöveg továbbra is általános jelentésében szerepel, a mondat – definíció nélkül – azonban differenciálódik: a hiányos mondat pl. már valóban grammatikailag hiányos, nem csak 'valami hiányzik belőle'. A magánhangzó és mássalhangzó fogalmát felismertetéssel, gyakorlással erősíti meg. Bevezeti a toldalék fogalmát is, de példái csak főnéviek: a többes szám jele, tárgyrag, határozóragok. A toldalékokat a következőképpen írja le: „A szavak a mondaton, szövegen belül toldalékot kaphatnak. A szavak így kapcsolódnak értelmileg egymáshoz. Így válik a szöveg is értelmessé. A toldalékos szavakat szótőre és toldaléokra bonthatjuk (nyak-át, állat-ok). A toldalékok azonban önmagukban nem értelmesek. Nem számítanak külön szónak. A szótagolás szerint választjuk el őket (nya-kát, álla-tok).” A leírás mintapéldája a nem megfelelő tankönyvi szövegnek. Felesleges és zavaró részlet az első mondatban a szövegen belül, a harmadik mondat pedig egészében az. A toldalékokat a szavak

a mondaton belül viselik, a szöveg emlegetése itt már fogalmi zavart keltethet, és nem mutat mást, mint a szövegtan bővületét, amely a tankönyvekben sokszor jelenik meg csupán a tudományosság igazolására, a kellő megalapozottság nélkül. Az ötödik és a hatodik mondat pedig felesleges. Nem szükséges olyan dolgokat tagadnunk, amelyet senki nem állított vagy feltételezett. Ezzel a tanuló természetesen logikus gondolkodását zavarjuk meg.

A feladatgyűjteménynek azonban erénye az, hogy a helyesírást szervesen köti össze grammatikai fogalmak részletesebb megismertetésével, ahogy az idézett szövegrészletben a grammatikai és helyesírási különbség bemutatásán is látjuk (nyak-át, állat-ok / nya-kát, álla-tok).

4.3. 3. osztály

Anyanyelv és kommunikáció 3.

Nyelvtani fogalmak	Megjegyzések
<p><i>Mondat</i></p> <p><i>Mondatfajták:</i> kijelentés, kérdés – a beszélő szándéka– óhajtó, felkiáltó, felszólító mondat</p> <p><i>A szófajok:</i> a főnév – szóösszetételek: előtag +utótag</p> <p><i>közös és saját nevek</i></p> <p><i>A tulajdonnév csoportjai:</i> személynév, földraj- zi név, égitestek neve, intézménynév, márka- név, alkotások címe, állatnév</p> <p><i>A főnév és a hozzá tarozók:</i> a főnevekhez ra- gadva: toldalékok</p> <p><i>„A toldalékoknak a szókapcsolatok és a monda- tok jelentésében van szerepük. A főnév jelentését csak módosítják, de nem változtatják meg“</i></p> <p>Egyes szám, többes szám</p> <p>névelő: <i>főnév előtt</i> – határozott, határozatlan</p> <p>névutó: <i>főnév után</i></p> <p>Melléknév</p> <p>Ige: szám–személy</p> <p>idő: jelen, múlt, jövő</p> <p>igekötő</p>	<p>Már van bekeretezett definíció!</p> <p>Mondatot bővített: Karesz sétáltat. (!)</p> <p>Nem világos és/vagy zavaró.</p> <p>Meghatározása túl van bonyolítva!</p> <p>A névutó funkciójáról nincs szó!</p>

A mondatfajták bemutatása, a korábbi ismeretekhez kapcsolása szerencsés, a definíció pedig az előzőleg megszerzett ismeretek összefoglalása. Kár azonban, hogy leírja (kimondja) a beszélő szándék-ot, ezzel valószínűleg megalapozza a későbbi differenciálás kudarcát, a tapasztalatok szerint ugyanis a tanulók a mondatfajták osztályozási kritériumaként később is ehhez az első (vagy egyetlen?) szemponthoz ragaszkodnak, a többit vagy mást, a sokkal alkalmasabbat nem veszik tudomásul. Itt tehát szakmai tévedést követünk el, ha az egyszerűbbnek tartott kritériumot vezetjük be a fogalomalkotásnak ebben a szakaszában.

A toldalékok megismerésére mondatot bővített a tankönyv, pl.: Karesz sé-táltat. Ez így nem alkalmas példa, ugyanis a kötelező vonzat hiányzik belőle. Vagy fel kellett volna hívni a figyelmet arra a különbségre, ami e mondat és a többi, csak szabad vonzatos bővítési lehetőségű mondat között van, vagy ilyen feladatot nem lett volna szabad adni. A lassabb, de biztosabb haladás érdekében inkább az utóbbi ajánlható. Jó képességű osztály esetében azonban a különbség is érzékeltethető, természetesen anélkül, hogy „tudományosan” megneveznénk.

Nem világos és/vagy zavaró a toldalékok elkülönítése: rag vagy jel, és homályos a szókapcsolat fogalmi jelentése is. A módosít szó pedig felesleges információ: a toldalékok funkciójának tisztázása elégséges tudást ad, szükségtelen a jelentés fogalmát hozzárendelni.

Az egyes szám, többes szám leírását bekeretezve látjuk:

„A főnevek **egyes számban** és **többes számban** is állhatnak. A többes számmal azt jelezzük, hogy a főnévből éppen akkor egynél több van. Ezt többféleképpen is kifejezhetjük. A többes szám leggyakoribb toldaléka a **-k** (forgó**k**, mókus**ok**, toll**ak**, ember**ek**). A főnévből akkor is lehet egynél több, ha egy más szófajú szót (három, sok) és a főnév egyes számú alakját (ember) használjuk.”

Nem a főnévből van több, hanem a dologból, tárgyból stb., és az éppen akkor teljesen felesleges „könnyítés”. Az utolsó mondat ilyen bonyolultan megfogalmazva pedig még egy évtizeddel később sem lenne érthető a tanulók számára. Az pedig további kérdés, hogy szabad-e az egyes és többes szám fogalmát egy szófajhoz (a főnévhez) kötve tárgyalni, hiszen a mondatban vele együtt jár az ige egyes vagy többes száma, különösen akkor, ha a szófaj fogalmat (l. az idézetet!) már ismertnek tételezzük fel.

4.4. 4. osztály

Anyanyelv és kommunikáció 4.

Nyelvtani fogalmak	Megjegyzések
A főnév és melléknév	
A főnév	Miért éppen itt?
A többjelentésű és azonos alakú szavak	
A tul.nevek fajtáinak ismétlése	
A toldalékok fajtái: rag, jel, képző	Miért éppen itt?
A melléknév	
többszófajúság, mn-képzés	
mn-i ragok, jelek	
A számnév	
Fajtái: határozott	
tő-, sor-, törtszámnév	
határozatlan	
A névmás	
személyes nm, ragozott alakokkal	
mutató névmás	
kérdő névmás	
A névszó fogalma és a névszók	A fogalomalkotás szükségessége!
főnév melléknév, számnév, névmás	
Az ige	
definíció	
igefajták: cselekvést, történést, létezést	
jelentők	
Igeidők: jelen, múlt, jövő	Már régen ismerkednek vele.
Igekötős igék: helyesírás	
Igeragozás: jelen idő, htt. és ált.	
Igemódok	
kijelentő, feltételes, felszólító – mondatfajttákkal	Túl tág funkciót ad a témának!

A tárgyalt és itt felsorolt fogalmaknak már mindegyike grammatikai fogalom. Legtöbbjük az előző osztályokban lett bevezetve, s amint a vázlatból látszik, itt egyfajta rendszerezésre kerül sor. Van néhány nehezen indokolható pontja a negyedikes tananyag szerkezetének. A főnév és melléknév szófajok alatt tárgyalja a többjelentésű és azonos alakú szavakat, holott poliszémia és homonímia más szófajú szavakban is van. Hasonló ehhez, hogy a toldalé-

kok fajtáit, a ragot, a jelet és a képzőt szintén itt ismerteti, holott ragja, jele és képzője az igének is van. Az egyes névszók csoportba sorolásának egyetlen szempontja, hogy mindegyikben szerepel a név szóelem. Ez túl kevés ahhoz képest, amennyit foglalkozott velük a tananyag a négy év alatt. A névszó fogalom tehát nagyon szűk, és sajnálatos, hogy az igével való szembeállítást nem hívja segítségül.

A negyedikes tananyagnak talán a legnagyobb zavart keltő része az Igemódok fejezet. E cím alatt tárgyalja ismétlésként a névszókat, a névszók és igék kapcsolatát, a hangokat és betűket, a szavakat, a mondatot és a szöveget. Ez a fajta „összefoglalás” értelmezhetetlen. De ha függetlenítjük is attól, hogy mi a cím, hiányoznak az összefüggések, nem alakul ki a fogalomrendszer.

5. Összefoglalás

A kisiskolás korú gyermek már tud absztrahálni, fogalmait más fogalmakkal összefüggésben alakítja ki, és képes összefüggések felismerésére. Ennek a figyelembe vétele benne van az 1–4. osztály anyanyelvi tananyagában, a haladásban, ill. a megközelítésmódban. A nyelvtani alapfogalmak rendszerre kirajzolódik, a részfogalmak megalkotása – többek között a felsorolt hiányosságokkal, hibákkal – általában megfelelő. A fogalomrendszerek azonban nem csupán hiányosak (ez érthető), de a szükségesnél zavarosabbak is. Pl:

- a nyelvi szintek hierarchiáját már érintik, de a szöveg különmeműségéről nincs szó,
- az egyes alaktani, szófaji jelenségeket nem foglalják rendszerbe,
- az egyes jelentéstani jelenségeket leszűkítik (pl.: poliszémia, homonímia a főneveknél).

Ezeket és a hozzájuk hasonló fogalomalkotási, különösen rendszerezési hiányosságokat a pedagógus természetesen korrigálhatja. De félő, hogy a felsorolt hibák a tankönyv mint segédeszköz felhasználásával konzerválódnak, s a további szinteken sem korrigálhatók, vagy csak nagyon nehezen. Azt az ismeretet például, hogy a szöveg nem nyelvtani, hanem kommunikációs „szint”, a magyar szakos egyetemi hallgatók egy része sem hozza magával a középiskolából.

Az is elfogadható, hogy ezen a képzési szinten nagy arányban szerepel a helyesírás-tanítás a nyelvtani tananyaghoz kapcsolódva. Még

azt is kijelenthetjük, hogy néhány felesleges részlet és a feladatokban előforduló hibák ellenére ez a tananyag megfelel a korosztályi átlagnak, és mennyisége sem túlzó talán az akkor még bőséges iskolai órákra elosztva. Egy dolog azonban kérdéses: valóban elsajátítják a gyerekek a gyakorlatban ezt az alapozó nyelvtani tananyagot? Valószínűleg általában nem. Egy kis túlzással azt állíthatnám, hogy sokszor örülnék, ha az első éves magyartanár szakos hallgatók legalább ennyi biztos grammatikai ismerettel rendelkeznének. Lehetséges, hogy bizonyos részletezések kihagyásával és a tanult ismeretek rendezésével jobb eredményt lehetne elérni?

Felhasznált irodalom

Balogh László 2005. Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Neumann Kht., Budapest.
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0022/balogh_pedpszich0022.html

Tankönyvek

Ábécés olvasókönyv 1. I–II. 2016. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
Nyelvtan, helyesírás 2. (feladatgyűjtemény) 2014. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
Anyanyelv és kommunikáció 3. 2015. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
Anyanyelv és kommunikáció 4. 2016. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

Abstract

The curriculum structure of experimental native language textbooks

In the Hungarian educational system the priming of grammar happens in the first four grades of elementary school. This study examines in the experimental native language textbooks when and how they introduce new conceptions and how experimental. The aim of this analysis is also to show if concept systems develop and how clean they are.

KÁDÁR EDIT

„HA (...) HIÁNYZIK AZ UTALÓSZÓ, KITE- HETJÜK (...), SEGÍT AZ ELEMZÉSBEN”

A MAGYAR NYELV TANTÁRGY ÁLTALÁNOS ISKOLAI
TANTERVEI ÉS TANKÖNYVEI ROMÁNIÁBAN

A címbeli idézet egymondatos jellemzése annak a szemléletnek, amely az 1990 utáni hazai magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyveit is uralja: anyanyelv helyett „anyanyelvtan” fókusz, vagyis a nyelvi megformálásra való érzékenység fejlesztése helyett leíró nyelvtani taxonómiák, melynek a mirevalósága valójában csak a kimeneti vizsgák és a bejáratott szerkezetű és tartalmú értékelési gyakorlat felől védhető. Ebben a konstrukcióban az elemzés egyszerre cél és eszközrendszer: az eszközrendszer elsajátítása sem nem a (néhány vonásaiban általános, másokban nyelvspecifikus) nyelvi rendszer feltárását célozza, még csak nem is a nyelvérzék vagy a szövegértés-szövegalkotás képességének fejlesztéséhez járul hozzá, hanem a mozgásterében alapvetően a helyes és helytelen előíró dimenziói köré szabott nyelvi adatok elemzési rutinjainak kialakításán fáradozik. Ez a tisztázatlan fogalmi kategóriákkal, lebutított „szabályokkal” és féligazságokkal operáló rendszer nem megmutatja, hanem éppen elrejtje azt, hogy az anyanyelvórák tananyagának köze lenne a diákok mindennapi nyelvi valóságához. Mielőtt azonban a fentieket a tankönyvszerzők inerciájának tudnánk be, érdemes számba vennünk, minek függvénye az, hogy milyen tankönyvek kerülhetnek az iskolákba.

Ha általánosságban nézzük, a 2011-ben elfogadott tanügyi törvény és a hozzá kapcsolódó metodológia¹² szerint az oktatási minisztérium a kisebbségekhez tartozó diákok számára három típusú tankönyvet biztosít: az anyanyelvükön kidolgozottat, a román változat¹³ fordítását, illetve az anyanyelv és irodalom tantárgyhoz import tankönyveket is megenged, amennyiben az alacsony példányszám miatt nem megvalósítható a hazai kivitelezésük, viszont megfelelnek az érvényes tantervnek. Noha ezek az opciók korábban is rendelkezésre álltak, a magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyveinek vonatkozásában (két, a felső középfokú oktatást érintő kivételtől¹⁴ eltekintve) gyakorlatilag csak hazai szerzők munkájával számolhatunk. Ez a pusztán tény rögtön egy előítéletet és egy elvárást is aktivál. Az előítélet ahhoz kap-

12 *Ordin privind regimul manualelor școlare în învățământul preuniversitar* (5559/22.11.2013, <http://www.edu.ro/index.php/articles/21109>).

13 A módszertan egyrészről rögzíti, hogy az anyanyelv és irodalom, a kisebbségi történelem és hagyományok, valamint a zenei nevelés tankönyvei íródhatnak egyenesen az adott kisebbség nyelvén (Anexa nr. 1., Art. 18.), másrészt viszont az értékelési, elbírálási folyamat-hoz minden nem románul kidolgozott tankönyvnek a román változatát is kéri (Anexa nr. 2, Art. 3, lit. b)). A fent nevezett három tantárgyra megadott elbírálási módszertan (Anexa nr. 3, Art. 9) értelmében ezeknek a tárgyaknak a tankönyvei sem kivételek a románra fordítás kötelessége alól (egyébként gyakorlatilag nem megvalósítható, hogy az értékelők mindegyike pontozhassa a betérjesztett munkát), ami még ahhoz a vitára bocsátott első változathoz (2013.10.10.) képest is visszalépés, amely ezeknek a tantárgyaknak a vonatkozásában felfüggesztette a román nyelven való előállítás kötelezettségét. Ez egyrészt többletterhet ró azokra a kiadókra, akik az amúgy is kis példányszámú, magyar diákoknak szóló tankönyvek kiadására vállalkoznak, másrészt a tankönyvek szakmai értékelése, elfogadása vagy visszautasítása (vagy akár a tankönyvekben levő irodalmi szövegek engedélyezése) a románra való fordítás sikerességén múlik.

14 Az Erdélyi Tankönyvtanács nevében Péntek János 1999-ben kért és kapott engedélyt Szende Aladár Magyarországon 1994-ben, a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent tankönyvének átvételére. Így 2000-ben megjelent, és 2004-ig használatban volt *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*, az ehhez kapcsolódó *Gyakorlatok és feladatok a magyar nyelv tankönyvéhez középiskolásoknak*, valamint a *Módszertani útmutató A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak című könyv használatához* (Ábel Kiadó – Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár, 2000). 2004-ben és 2005-ben a Bara Katalin és Csutak Judit XI. és XII. osztályos tankönyvének anyanyelvre vonatkozó részeként a Balázs Géza – Benkes Zsuzsa szerzőpáros Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent tankönyvsorozata jelent meg a hazai tantervre adaptálva (*Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XI. osztály számára*. Corvin Kiadó, Déva, 2005; *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XII. osztály számára*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2004).

csolódik, hogy egy létszámát tekintve szubkritikus erdélyi magyar tudományos közösség milyen színvonalú oktatási dokumentumokat tud létrehozni olyan körülmények között, hogy az oktatáskutatásnak és az anyanyelv-pedagógiai kutatásoknak (máig) nincs önálló intézménye, vagyis a potenciális tankönyv-, munkafüzet-, tanterv- vagy vizsgafeladatlap-írók is jobbára önjelöltek. Az elvárás pedig arra vonatkozik, hogy hazai szerzőik révén a magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyvei tükrözzék tartalmukban is azt a nyelvi valóságot, amelyben használóik élnek, és amely a diákok vernakuláris nyelvváltozatát meghatározza (vö. kétnyelvűség, kétnyelvű anyanyelvváltozat, regionális köznyelv, nyelvjárás stb.), felhasználva a régióban megvalósított szociolingvisztikai, kontaktológiai kutatások eredményeit is. Ez ugyanis egy olyan szempont lehetne, ami indokoltá tehetné a hazai tankönyvíró kezdeményezéseket annak ellenére is, hogy erre képzett szakemberek hazai viszonylatban nincsenek.

Ha a közoktatásban forgalomba hozható tankönyveket szűkebb kontextusban, afelől vizsgáljuk, hogy azok tartalmi, szemléletbeli, módszertani stb. vonatkozásait mi szabja meg, a bemeneti oktatásszabályozási dokumentumok közül a tantárgyi tantervekhez¹⁵ jutunk. Az alsó középfokú oktatásnak az idei tanévre is érvényes *Magyar nyelv és irodalom* tanterveit az 5097/09.09.2009-es miniszteri rendelet hagyta jóvá. Ez a 2009–2010-es tanév elejétől életbe lépő V–VIII. osztályos tanterv (ahogy már elődje¹⁶ is) deklaráltnan funkcionális személetű, abban az értelemben, hogy „Az iskolában az anyanyelv tanításában és tanulásában a nyelv funkcionális és társas szemléletének kell érvényesülnie: a figyelem a nyelv változatosságára és változataira irányul, nem az elszigetelt nyelvi elemekre és az elvont nyelvi rend-

15 A romániai oktatási rendszerben a bemeneti szabályozás központi és egyben országos érvényű. Ennek alapidokumentuma a Nemzeti Alaptanterv. A Nemzeti Alaptanterv fogalma (Curriculum Național) az egyes oktatási ciklusokhoz tartozó kerettantervek (plan-cadru), az évfolyamonkénti bontást mutató tantárgyi tantervek (programe școlare) és a tankönyvek rendszerét fedi. A kerettanterv csupán műveltségi területek listáját és az azokhoz tartozó tantárgyakat, ezeknek az egyes évfolyamokon (iskolatípusokban, szakokon) való elrendezését, valamint kötelező minimális és választható maximális óraszámát tartalmazza. Minden más vonatkozásban a tankönyveknek a tantárgyi tantervekre kell hagyatkozniuk.

16 A 4643/30.06.2008-as miniszteri rendelettel jóváhagyott V–VIII. osztályos tanterv fejlesztési követelményeit a 2009-es változatban kompetenciák váltják fel, a tanulási tevékenységek helyét pedig a tartalmak veszik át az újabb tanterv szerkezetében.

szerre. (...) A nyelvi tartalmak, a nyelvtani ismeretek nem öncélúak, hanem funkcionális és gyakorlati szerepük van abban, hogy a helyzetnek megfelelő, hatékony nyelvi közlés valósuljon meg.”¹⁷

Ezzel összhangban a tanterv elsősorban képességkritériumokat ad meg évfolyamonként, amelyhez ugyan hozzárendel konkrét tananyagtartalmakat, de egy évfolyamon belül nem határozza meg sem a sorrendjüket, sem a „mélységüket”. Ugyanakkor a korábbi tantervi változatokhoz képest láthatóan minimalizálja a fogalmi apparátust, és a magyar nyelv és irodalom két részdiszciplínát igyekszik integrálni, alárendelve mindkettőt a szövegértési-szövegalkotási képességek fejlesztésének.

Felépítését tekintve az alsó középfokú oktatás tantervei az elemi oktatás tanterveinek négyes kompetenciacsomagját „öröklik meg”, és ezek lebontásához rendelnek tartalmakat, amint azt az 1. ábra illusztrálja a 2. alapkompentencia alá besorolt első három specifikus kompetencia példáján:

2. A szóbeli kifejezőképesség

Kompetenciák	Tartalmak
2.1. a közlési helyzetnek megfelelő szavak kiválasztása és helyes alkalmazása	A saját nyelvi változatok (pl. nyelvjárás, köznyelv, diáknyelv) beszédbeli szerepe. A szócsalád. A szinonimák (rokon értelmű szavak). Szórend. A hangsúly és hanglejtés.
2.2. nyelvtanilag helyes mondatok alkotása és azok beszerkesztése a szövegbe	Az egyszerű mondat. Szórend. A hangsúly és hanglejtés. Az összetett mondat. Mondategész, mondategység. Mondattömb, bekezdés.
2.3. a helyesejtési követelményeknek megfelelő, világos, tömör, helyes beszéd	A hangsúly és a hanglejtés. A beszédhangok képzése. Hangrend és illeszkedés (ehhez: a magánhangzók osztályozása). Mássalhangzók kapcsolódása (ehhez: a mássalhangzók osztályozása). A szótag. A szótagolás. A helyes ejtés. A hangok stílusátása.

Limba și literatură maghiară, clasele a V-a – a VIII-a

5

1. ábra: A szóbeli kifejezőképesség

A táblázatos szerkezet folytatásában a tanterv 3 fejezetcím alá csoportosítja az egyes évfolyamokhoz rendelt tartalmakat, részletezve azokat (1. *Irodalomolvasás*, 2. *A logikus és célszerű nyelvhasználat: közlésformák*, 3. *A közlés építőelemei: a szöveg, a mondat, a szó, a hang*). Ebben a bontásban a nyelvi tartalmak zömében a 3. fejezetben jelennek meg.

¹⁷ Az idézet a tanterv egy oldalnyi (!) *Módszertani alapvetéséből* származik.

A nagyon kevés ismétlődést tartalmazó specifikus kompetencia – tartalom megfeleltetés ellenére, a tanterv jelzi, hogy „A kompetenciák és a tartalmak összehangolását a tanár valósítja meg az egyéni tervezés során”. Ezt ebben a kontextusban csak úgy lehet értelmezni, hogy a tanterv ugyan előírja azokat a tartalmakat, amivel az adott évfolyamon az adott kompetenciát fejleszteni kell, csak ennek a gyakorlati kivitelezési módját nem szabja meg. A tantervhez tartozó módszertani segédlet vagy legalább útmutató (illetve megfelelő tankönyv, l. később) hiányában ez annak kedvez, hogy a tanterv táblázatos, első részét teljesen negligálva, a tanár csak a részletes tartalmakat vegye tekintetbe az oktatási folyamat tervezésekor, ami ekképp nagyon könnyen átcsúszhat a képességekőzpontú nyelvi nevelésből (ami a tanterv deklarált megközelítésmódja) a sok tanár számára otthonosabb ismeretközpon-
tú nyelvtanításhoz. Erre némelykor maga a tanterv is rásegít. A tantervi tartalmak áttekintése azt mutatja, hogy nyelvtani tekintetben a korábbi fogalomrendszer (és részben: tananyagstruktúra) változatlan maradt, ez pedig valójában impliciten visszacsempészi a korábbi szemlélet minden taxonómia-orientált értelmetlenségét az oktatásba.

Az egyik legszembeütőbb „hagyományörzése” az aktuális tantervnek a klasszikus leíró nyelvtanokból örökölt, fordított piramissal modellálható nyelvi szintek hierarchiájának a továbbértelmezése. Noha a közlés építőelemeiként a szöveg, a mondat, a szó, a hang ebben a sorrendben jelenik meg a részletezett követelmények tagolócímeként, a tartalmaknak az évfolyamonkénti lebontása a hangtani ismeretekkel indít V. osztályban, a VI. osztályban kerülnek sorra a szóelemek és szófajok nagy része, VII.-ben az egyszerű mondat, a szó szerkezet és a mondatrészek, végül VIII.-ban az összetett mondat.¹⁸ Ennek megfelelően például a határozóragokról vagy az igei személyragokról azelőtt kell tanulniuk a diákoknak, mielőtt a határozóról mint mondatrésztől, illetve az alanyról és az állítmányról, valamint ezek egyeztetéséről hall-

18 A leíró nyelvtani rendszeren túl V. osztályban helyet kap a hangalak és jelentés, VI.-ban a szókészlet változása, a szókészlet gazdagodásának módjai, VII.-ben a hangalaki motiváltság, az idiómák, VIII. osztályban pedig a (metaforikus és metonimikus) jelentés-kiterjesztés, valamint a nyelvváltozatok (az irodalmi nyelv, köznyelv, nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnyelvek mellett a regionális köznyelv is) kérdésköre. Szövegszerkezeti (mikroszerkezet, makroszerkezet, szövegösszefüggés), szórendi, szövegfonetikai (hangsúly, hanglejtés) és helyesírási tartalmak minden évfolyamon megjelennek.

hatna, noha ezeknek a szóelemeknek a funkciója a mondaton kívül egyszerűen nem értelmezhető. (Más kérdés, hogy indokolhatók-e efféle tartalmak e korosztálya számára akár ilyen formában is.)

A mondatrészek tantervi prezentálása is a klasszikus leíró nyelvtanok személtét tükrözi. Míg a hagyományos mondattan szerint a mondat szavakból épül fel, a modern nyelvészet éppen azt emeli ki, hogy a mondatokban szerkezetek, vagyis többé-kevésbé összetartozó szócsoportok ismerhetők fel (és az ezekre a szerkezetekre vonatkozó intuícióink az anyanyelvi kompetenciánk része). Ezek funkcionális egységeket alkotnak, például együtt töltenek be egy bizonyos nyelvtani (alanyi szerkezet, tárgyi szerkezet stb.) vagy diskurzusszerepet (topik, kontrasztív topik, fókusz) a mondatban.¹⁹ A klasszikus nyelvtani eszköztárból ismert rákérdezéses módszer is (ha a feltett kérdést valódi kiegészítendő kérdésnek tekintjük, és nem csak varázsigének, amit el kell mondani, mielőtt rámutatunk a keresett mondatelemre) egy-egy mondatrészt azonosít. Normális használatban nem lehet pl. külön csak a *lány* szóra rákérezni abban, hogy *Az önhitt, lusta lány nem segített az almafának megszabadulni a gyümölcsseitől* (vö. *Egy önhitt, lusta ki nem segített az almafának?*), ugyanis a *ki/mi* kérdőszó az alanyt helyettesíti a megfelelő kérdésben (vö. *Ki nem segített az almafának?*). Az alany tehát nem egy szó, hanem egy szócsoport (melynek lehetséges belső szerkezete – mint minden főnévi szerkezetnek a felépítése – nagyon precízen megadható). A hagyományos leíró nyelvtanok azonban (és a tanterv is) alanynak azt nevezi, ami az alanyesetű főnévi csoport alaptagja. Ez látszólag terminológiai probléma, valójában azonban (mint láttuk) olyan elemzést implikál, ami elrejt – a példánál maradva – a *segít* igével megnevezhető eseményekhez konceptuálisan hozzátartozó szereplőknek (*valaki, valakinek, (valamiben/valamit)*) a bármekkora főnévi szerkezettel (névmással, tulajdonnévvel, névelős köznévvel, jelzői módosítót is tartalmazó névelős köznévvel, birtokos szerkezettel stb.) való kifejezési lehetősége közötti alapvető hasonlóságot, lehetetlenné téve ezáltal annak átlátását, hogy a szemantikai relációk hogyan képződnek le a mondat szerkezetre, vagyis tulajdonképpen a szövegértés fejlesztése ellenében hat.

19 Egyik nagy hiányossága a tantervnek, hogy ezekre a diskurzusszerepekre egyáltalán nem tesz utalást, noha a szórendi és hangsúlyszerkezeti kérdések már korábban bekerültek a tartalmak közé minden évfolyamon.

Másrészről ez a terminológia azt is elleplezi, hogy az „alany”, „tárgy”, „határozó”, „jelző” alapvetően relációs fogalmak (ugyanúgy, ahogy például a rokonságnevek, vagyis *húg* szavunk sincs, mert nem nagyon lenne értelme valakit *húgként* megnevezni, ha közben nem *húga* ő senkinek): az alany nem „valami” tehát úgy önmagában, hanem olyan főnévi szerkezet, ami egy alaptaggal (az állítmánnyal) való relációjában válik alannya, vagyis az állítmány alanyává. Ezt kifejezendő használja a klasszikus grammatika a „szószerkezet” fogalmát, ami ugyan a valaminek a tárgya, határozója stb. relációt valamilyen formában tartalmazza, de mindig két szó, nem két szerkezet (amelyek persze partikulárisan lehetnek csak egy-egy szóból álló szerkezetek is) közötti kapcsolatként gondolja el. E relációból való kiszakítottság szintén nem segíti a viszonyrendszerek átlátását.

A fentiek a tanterv néhány olyan ellentmondásos pontját világítják meg – két önkényesen kiragadott példán keresztül –, ami részben a tartalmak strukturálásából, részben az alkalmazott terminológiából fakad, és ami (szaktudományi perspektívából nézve) gyakorlatilag aláássa a hitelességét annak a szemléleti váltásnak, amit a tanterv a módszertani alapvetésében megelőlegez. Ez, azzal együtt, hogy a tantervelmélet, tantervfejlesztés, tantervhasználat területén a tanárok továbbképzése alapvetően hiányzik, csak akkor jelenthet előrelépést az előzményekhez képest, ha az ezekre a tantervekre írt tankönyvek meg tudják valósítani azt a koncepcióváltást, amit a tanterv módszertani alapvetése tükröz.

Noha a tanterv maradéktalanon tükrözése a tankönyv által alapvető elbírálási szempont, továbbá az idézett módszertan négy évre korlátozza egy-egy tankönyv érvényességét (két év hosszabbítási lehetőséggel egy újabb értékelési folyamat nyomán), az adott tanévre érvényes tankönyvek évente kiadott listája azt mutatja, hogy nemcsak a magyar nyelv és irodalom oktatási anyagai éltek túl egy-két tantervi módosítást. Az alsó középfokú oktatásban a 2015/2016-os tanévben érvényes magyar nyelv és irodalom tankönyvek listáját az alábbi, 1. táblázat tartalmazza.²⁰

20 Forrás: *Catalogul manualelor școlare valabile în învățământul preuniversitar* (<http://www.edu.ro/index.php/articles/23366>), illetve a tankönyvek impresszuma.

Évfolyam	Szerző, évszám
V.	Tulit 1998.
	Máthé–Szász–Mihálykó 1998.
VI.	Tulit 1999.
	Máthé–Szász–Mihálykó 1999.
VII.	Tulit 2000.
	Cseh 2000.
VIII.	Tulit 2000.
	Zalányi 2000.

1. táblázat: A 2015/2016-os tanévben érvényes magyar nyelv és irodalom tankönyvek

Gyakorlatilag a teljes romániai középfokú oktatásban egyetlen olyan magyar nyelv és irodalom tankönyv sincs, amely a jelen tanévben érvényes tantervekre íródott volna, vagyis az utolsó, 2009-es tantervi módosítások idejére gyakorlatilag az összes fenti tankönyv megszületett:²¹ a fent felsorolt tankönyvek egy része az 1999-ben jóváhagyott tantervre épül (5165/08.12.1999), az V. és VI. osztályosoké egy még ennél is korábbi, 1997-es változatra (5654/23.12.1997). Ennek értelmében az idei tanévre is érvényes (2009-es) tantervek tartalmait rajtuk számon kérni nem lehet. Mégis foglalkoznunk kell ezekkel a tankönyvekkel, ugyanis noha a kimeneti vizsgák a tantervi tartalmakat kérik számon újabb kiadvány híján ezek vannak forgalomban. Ez együttjár azzal (egymást kölcsönösen erősítve), hogy a tanterv szemléletét megfogalmazó felvezető ellene annak tartalmait, inerciából is, egy korábbi (ismeretközpontú nyelvtan-tanítási) gyakorlat felől értelmezik és alkalmazzák. E kölcsönhatás eredménye pedig, hogy a tanítás gyakorlatát sem a képességfejlesztési követelményrendszer, hanem a tantervileg annak alárendelt tartalmak és tananyagfelsorolás határozza meg, a képességfejlesztés pedig ennek csak esetleges járuléka.

Mint az a fenti táblázatból is látható, az alsó középfokú oktatásban egyetlen olyan tankönyvcsalád van, amely egy egész ciklust lefed, így ezt²² elemzem részletesebben.

21 A tankönyvek 1990 utáni helyzetéről összefoglalóan l. Fóris-Ferenczi – Péntek (2011).

22 Ide sorolom Zalányi Virág VIII. osztályos tankönyvét is, amely tökéletesen másolja a többi Tulit-tankönyv szerkezetét és koncepcióját.

A tantervmódosítások, amint láttuk, V–VIII. osztályban nem érintették a fordított piramissal modellálható nyelvi szintek szerinti évfolyamonkénti bontását a tartalmaknak, így ebben a tekintetben a Tulit-tankönyvek jórészt megfelelnek az aktuális tantervnek, összességében pedig a négy év alatt teljesen lefedik az érvényes tanterv által megjelölt nyelvi tartalmakat.

A tankönyvsorozat az irodalmi és nyelvi ismeretek integrálását célozza („a nyelvi anyag nem válik el az irodalomolvasástól, hanem összefonódik a művészi szövegek tanulmányozásával” – írja a szerző a VIII. osztályos tankönyv előszavában), ami felemás módon valósul meg: a szövegek és az értelmezésük folyamatát elősegítő kérdés- és feladatsorokba többnyire nem természetesen illeszkednek a tanterv nyelvi tartalmai, így a szövegközpontúság leginkább azt jelenti, hogy például a szóalaktanilag, szófajtanilag, esetleg mondattanilag elemzendő nyelvi kifejezés az éppen vizsgált szövegből származik, vagy a szövegből kell példát keresni valamely nyelvi jelenségre (pl. hasonulásra). Míg a szókincsfejlesztő és a helyesírási gyakorlatoknak ez a szövegek értelmezéséhez fűzött feladatsorban való elszórása önmagában nem okoz törést, sőt jól illeszkedik a szövegértési folyamat menetébe, azzal, hogy a nyelvi és helyesírási tartalmak sem válnak külön (és a szerkesztésmód ezek szoros összetartozását sugallja) az esély is megszűnik arra, hogy a nyelvet mint felfedezendő és nem mint lefeketett szabályrendszert lehessen látni/láttatni. „Rásegít” erre az is, hogy a komplexebb nyelvi tartalmak (a szófajtan és egyes szófajok tárgyalása, szóalaktani témák, mondattani fogalmak és osztályok stb.) külön címmel kiemelt fejezeteket alkotnak (VI. osztályban pl. a *János vitéz* részeit egy-egy szófaj bemutatása tagolja). Ilyenképpen nem a nyelvi elemek mirevalósága derül ki, hanem csak a leíró nyelvtani rendszer – amúgy rutinosan tanítható és könnyen számon kérhető – taxonómiája mutatkozik meg. Ebben a koncepcióban ezért nem is meglepőek az olyan gyakorlatok, hogy „13. Az *alapít* igét ragozd kijelentő mód jövő időben, feltételes mód múlt időben, felszólító mód jelen időben!” (VI., 73), vagy ez ehhez hasonló megjegyzések: „Ha a fölérendelt mondatból hiányzik az utalószó, kitehetjük azt gondolatban – akár be is jelölhetjük –, segít az elemzésben” (VIII., 91). Ebben az egyáltalán nem a nyelvről, hanem a nyelvész nyelvtani rendszeréről szóló tankönyvesítésében a tantervi tartalmaknak, az egy-két szórványos feladatban megmutatkozó funkcionális személet teljesen eltűnik egy masszívan „nyelvtani beszédmód” mögött, amit

sokszor szakmai tévedések is súlyosbítanak.²³ Az olyan megfogalmazások, mint pl.: „az igei személyrag meghatározza a cselekvő számát, személyét és a tárgyra irányultságát” (VI., 38) nem igen segítenek annak belátásában, hogy pl. a *Olvasgatók*. végződése a hallgató miatt van ott, hogy ő abból tudhassa, hogy én, a beszélő vagyok az, aki éppen olvasgat, vagyis nem „csinál” itt semmit a személyrag, és főként nem „ő” fogja meghatározni a cselekvő számát és személyét, hanem éppen fordítva, a „cselekvő” miatt van ott az ige végén, és ha a „cselekvő” változik a történetben, akkor az ige végződése is fog.²⁴ Hasonlóképpen nem segít a nyelvi anyagnak az a deduktív rendezése, mely cím → definíció → osztályozás → gyakorlatok mintát követ; ez, a definícióknak az adott életkorhoz nem illő elvontságú megszövegezésével társulva, észrevehetetlenné teszi, hogy mi köze is lehet ezeknek a tartalmaknak ahhoz a nyelvhez, amit egyébként ezek a diákok anyanyelvi szinten beszélnek.²⁵ Ugyanis – noha a taxonómiaorientált nyelvtankönyvek erről meg szoktak feledkezni, de – már a 10 éves gyerek mint anyanyelvi beszélő teljes nyelvtani kompetenciával rendelkezik, melynek összetevője az anyanyelvi intuíció. Az anyanyelvi óra tárgya tehát nem olyan típusú elsajátítandó ismeret egy,

23 Csak néhány ezek közül: melléknévi igenevek fokjeleiről beszél (VI., 118), a szótagolást és szóelválasztást szinonimákként használja (pl. VI., 122; VII., 76 stb.), tagolatlan mondatként beszél a *Hajnalodik*. típusról (VII., 126), a felszólító mód jelének változatait a *rikkants*, *sorakozzatok*, *táncoltassa*, *add* szavakon belüli kiemelt elemekkel azonosítja (VI., 39) stb. Részben ide sorolhatók az olyan megfogalmazások is, amelyek a nyelvet a (helyes)írással azonosítják, és annak szabályait az írott alakból akarják levezetni, vagy jelenségeit ahhoz képest fogalmazzák meg (pl. V., 160: „jelöljétek a hangváltozásokat (ejtésben melyik hang mivé változik)”).

24 Azt meg, hogy ennek az eseménynek nem én vagyok az egyetlen szereplője, hanem muszáj lennie egy írott tárgynak is, amivel én ezt az olvasgatást elművelem, azt egyáltalán nem a végződésből fogja megtudni (vö. tárgyra irányultság), hanem abból, hogy az *olvasgat* jelentését ismeri, és tudja, hogy ezzel a szóval csak olyan eseményt lehet leírni, amiben egy olvasó és egy olvasott is van.

25 Egyetlen példa, a viszonyszókat bevezető, pirossal kiemelt definíció VI. osztályban: „A viszonyszók kapcsoló, összekötő nyelvi elemek. A mondatok szerkesztésében van szerepük: a mondat szavainak és a szöveg mondatainak egymáshoz fűzésében. A viszonyszóknak nincs konkrét fogalmi jelentésük. Többnyire csak módosítják, kiegészítik más szavak jelentését. Önállóan nem lehetnek mondatrészek a mondatban. A viszonyszókhoz általában nem fűzhető toldalék.” Ezt követi az osztály elemeinek megnevezése (ami talán az egyetlen olyan mondat lesz ebből, amit érteni is tudhat egy hatodikos diák): „A viszonyszók: névelő, névutó, igekötő, kötőszó, módosítószó.” (VI., 82)

a saját anyanyelvét valamilyen nyelvváltozatban és műveltségi szinten használó diák számára, mint például a földrajz vagy a kémia, még akkor sem, ha a beszélőknek a saját nyelvváltozatukról való tudása egy jórészt reflektálatlan, implicit tudás. Ez ugyanis a nyelvi tapasztalatokból kiindulva feltárható, és rendszere felismertethető, sőt a nyelvi megformálás mikéntjére és ennek kommunikációs következményeire való érzékenység fejleszthető, a nyelvi kreativitás megnyilvánulása elősegíthető.

A tankönyvcsalád, regionális beágyazottságát illetően, a többi tankönyvnél jobban teljesít: a nyelvi kontaktus és a nyelvjárási változatosság egyaránt megjelenik az egyes évfolyamok tankönyveiben. Noha a területi nyelvi változatosságot a székely nyelvjárással kapcsolatos feladatok ki is merítik, ez részben annak tudható be, hogy Tamási-szövegek kapcsán kerülnek elő.²⁶ A nyelvhelyességi gyakorlatok között is találunk olyat, ami valós feladatot csak egy székely nyelvjárási beszélő számára jelent,²⁷ ugyanakkor a szerző maga sem mindig veszi észre, hogy a saját székely anyanyelvváltozatát írja le közmagyarként.²⁸ A legfontosabb hazai nyelvjárásokként a székelyt, mezősiségit, szamosháti, bihari és bánáti nevezi meg (ami nem azonos hatókörű fogalmak mellérendelése).

Ha szórványosan is, de megjelennek a kétnyelvűségi helyzet által kínált témák is. Ezek egy része a tankönyv *Szépen, magyarosan!* c. nyelvművelő „rovatában” kap helyet,²⁹ más része feladat formájában fogalmazódik meg.³⁰

26 Pl. köznyelvi megfelelőkkel kell helyettesíteni a székelyek nyelvhasználatában előforduló szavakat Tamási Áron *Harmat és vér* c. elbeszélésből (V., 217), vagy megfigyelni Tamási anyanyelvjárásának a köznyelvhez viszonyított eltéréseit szóhasználatban, mondatfűzésben a *Bölcső és bagoly* c. regény részletében (VI., 138).

27 Pl. „Melyik a nyelvjárási és melyik az irodalmi szóalak a következők közül: *köttem–kötöttem, üttem–ütöttem, vettem–vetettem* (magvakat)?” (VIII., 12).

28 Pl. az eldöntendő kérdést az *A labancvezér tudott-e helyesen beszélni?* példamondattal vezeti be/illusztrálja, és noha megjegyzi alább, hogy az *-e* kérdőszós mondatnak más a hangjejtése, mint a kérdőszó nélkülinek, a főmondati *-e* kérdőszó használatát mint regionális kötöttségű jelenséget nem tematizálja (VII, 124).

29 Pl. „A felnőttek beszédében gyakran előforduló idegen szavak helyett használjátok a megfelelő magyar szót!” felszólítás után néhány román kölcsönszót – melynek egy része regionális köznyelvi alaknak minősül – és a magyar megfelelőiket sorolja fel (*alimentára, aszociáció, primár, navétázik* stb.), de itt van pl. a *klappol* és *kuncsaft* is (V., 81).

30 „Mit szeretnének kapni azok, akik *pungát, árdét, pikszet, vokábulárt, ábonamentet* kérnek? Mit tett valójában az, aki *aszociációt csinált, szérélet csinált, kurszát csinált, procsesz-verbált csinált, burszát kért, kítáncát kért, deklarációt adott, buletint adott, csitációt küldött, szériált nézett, primárt választott, aprozárt nyitott?*” (VII., 145).

Egyetlen olyan feladat van azonban, amely a lexikonon túl is tematizálja a nyelvi kontaktus jelenségét:

„2. Jellemezzétek a beszélgetőtársak nyelvhasználatát:

- Szia, haver. Merre jártál, hogy így feszítesz?
- A tengernél voltam, egy kirándulást csináltunk.
- Csajok is voltak?
- Voltunk csak tíz fiúk és egy tanár.
- Hát az tutti, hogy lezser volt, főként ha...
- Ne még bosszants!” (VIII., 51)

A kétnyelvűség a nyelvi rendszer összehasonlításának tekintetében is kínálja magát, ezzel, ha igen szórványosan is, de él is a tankönyvcsalád: pl. egy ballada szóhasználata kapcsán felteszi a kérdést: „Hogyan nevezi a román nyelv az *észrevevé*, *imádkozék* *vala* típusú múlt időt?” (VII, 17); vagy megadott mondatok románra fordításához kapcsolódóan kérdezi meg: „Milyen nyelvtani formákat használtak a határozóragos és birtokos személyjeles alakok fordítására?” (VII., 116).

Összességében azt látjuk, hogy a nyelvi tartalmakat illetően a tankönyvcsalád éppen abban a tekintetben „konzervatív”, amely tekintetben a tantervi reform a leglényegesebb változást hozta: a funkcionális nyelvszemléletre való áttérés a gyakorlat szintjén nem valósult meg. Ebben a tekintetben nem teljesítenek jobban a Tulit-tankönyvcsalád alternatíváját jelentő Máthé–Szász-, illetve Cseh-tankönyvek sem. Noha az V. osztályos tankönyv (Máthé–Szász 1998) nyelvi tartalmait tekintve is igen gyerekbarát módon van felépítve, a tapasztalati úton hozzáférhető valóság tényeiből kiinduló magyarázatai és rávezetései, a konkrét nyelvi szituációkba lehorgonyozott problémafelvetései, valamint a helyesírási kérdéskörnek a nyelveiktől való elválasztása is mind szakmailag, mind módszertanilag kiemeli a tankönyvek sorából, a VI. osztályos vállalkozása a szerzőpárosnak már nem tudja ezt követni. A Tulit-tankönyvcsaláddal ellentétben itt mindkét tankönyvben a nyelvi-nyelvtani ismeretek külön részbe kerülnek, VI. osztályban azonban ugyanaz az ismeretátadó nyelvtanoktatási modell mutatkozik meg, mint amit a párhuzamos tankönyvsorozat esetében már részletesen tárgyaltunk, ha annál szak-

mailag³¹ (és részben módszertanilag) valamelyest magasabb színvonalon is. Hogy romániai magyar gyerekeknek íródott a tankönyv, az viszont nem sok mindenkől derül ki.³²

Cseh Katalin VII. osztályos tankönyvében a *Nyelvi ismeretek* szintén elkülönül az *Irodalomolvasástól*. Ez a gyakorlat, ha nem is lehetetleníti el, de teljesen a tanár feladatkörébe utalja a nyelvi és irodalmi ismeretek integrációját, valamint a nyelvi ismereteknek a szövegértés-szövegalkotás kompeten-ciaterületbe való ágyazását és egy funkcionális nyelvszemélet megvalósítását. Módszertani segédeszközök hiányában ez vagy az ismeretközpontú nyelvtan-tanítás vagy a nyelvi tartalmak ignorálása irányába tolja el a magyarórákat.

A tankönyvnek szóbeli és írásbeli közlemények típusait, a szóalak és jelen-tés kapcsolatát, valamint az általánosabb jelentéstani témákat tárgyaló első része lehetőség szerint a diákok nyelvi tapasztalatából indul ki, és olyan feladatokat tartalmaz, amelyeknek nyelvi anyagán nem érződik a nyelvtan-könyvek sajátos „mondvacsináltsága”. Nem mellékes, hogy ez az egyetlen olyan tankönyv, amely például nem művészi eszközként mutatja be a meta-forát, hanem a metonímiával együtt a jelentéskiterjesztés legmindennapibb módja- és eredményeként. Noha a mondattani, szószerkeztetani ismereteket tartalmazó második rész a klasszikus nyelvtantanítás mintáját követi, a termi-

31 Itt is találunk terminológiai természetű problémát (teljesen szinonimaként használják az előhangzó és kötőhangzó terminusokat, mégpedig ez utóbbinak a jelentésében, az *-unk* típusú toldalék toldalékezdő magánhangzóját pedig a szótő részének tekintik, nem előhang-zónak: VI., 167), de olyan megfogalmazást is, ami azt sugallja: a nyelv van az elemzésért („Ha a fenti népdalrészlet mondattani elemzését elvégezzük, rájövünk, hogy a kétszer is elő-forduló *jaj* szónak nincs mondattani szerepe. Akkor vajon miért használjuk?” VI., 161).

32 Összesen 5 ilyen locus van: a szókészletetani fejezetben adott idegen szavakat kell be-sorolniuk a szükséges jó/ szükséges rossz/ szükségtelen kategóriákba. A megadott tizenhat szóból öt (*patron, abonament, navétázik, sommer, sommergep*) román kölcsönzó (VI., 176); a szótárakkal foglalkozó fejezetben egyik feladat az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* segítségé-vel kéri megfejteni egy szó jelentéstörténetét, egy másik feladat pedig magyar-román szótár használatát kéri adott szavak lefordítására (VI., 185); a számnevek tárgyalásakor a *három könyv – trei cărți* példa megfigyeltetésével hívja fel a figyelmet a román és magyar nyelvi szer-kesztésmód különbségére (VI., 143); a tulajdonnevek kapcsán, a nyelvhelyességi „rovatban” határozottan kijelenti: „a személynevekhez nem kapcsolunk határozott névelőt. (Ne vegyük át a magyarországi hibás nyelvhasználatot!)” (VI., 137); végül a nyelvjárásokról szólva a „leg-jelentősebb hazai magyar nyelvjárásokat” is felsorolja. A felsorolásban ugyanazt látjuk, mint a Tulit-tankönyvben, hogy ti. nem egyforma kategóriák kerülnek egymással felsorolósos vi-szonyba: székely, csángó, mezőszéki, szamosháti, Körös vidéki, bánsági (VI., 173).

nusok mögé bújó, definíciónak álcázott semmitmondás ebből a munkából tökéletesen hiányzik, és az egész munkára világos, szakszerű nyelvezet, áttekinthető tartalomstrukturálás és szakmai értelemben vett precizitás jellemző. Az viszont, hogy a tankönyv romániai magyar diákoknak íródott, nem derül ki.

Ha a fent bemutatott kéttankönyves helyzet nem is teremt túl nagy teret a válogatásnak, segédkönyvek, munkafüzetek, feladatgyűjtemények kategóriában szinte áttekinthetetlen bőségű a kínálat minden oktatási szinten, és arra, hogy a konkrét oktatási gyakorlatban ezek mennyire vannak jelen pontos felméréseink nincsenek. Ami világosan látszik, az az, hogy a VIII. osztályos záróvizsgára felkészítés országosan ilyen „receptfüzetek” alapján történik. Ha általánosságban nézzük az e célból létrehozott segédanyagokat, a zöméről elmondható, hogy nyelviileg igénytelen, szerkesztési és helyesírási hibáktól nem mentes (vagy éppen azoktól hemzsegető) kiadványok, amelyek nem az oktatási folyamatot célozzák segíteni, hanem az kimenetek vizsgáira dresszíroznak, tételminták, típusfeladatok szűk hatókörű rutinjain keresztül. A helyzet annyiban is visszaszök, hogy több ilyen gondozatlan, szakmailag és módszertanilag is majdhogynem botrányos kiadvány éppen a minisztérium tankönyvkiadójánál jelent meg.

A fentiekből megmutatkozó összkep egy hét éve változatlan állapotot örökít meg. Hogy ebből hamarosan archív felvétel válik, arra az ad reményt, hogy az elemi iskolai ciklus vonatkozásában felmenő rendszerben elindult a keret- és tantárgyi tantervek újragondolási folyamata:³³ a 0., I., II. osztályos tanterveket 2013. márciusában (OM nr. 3418/19.03.2013), a III–IV. osztályost 2014 decemberében fogadták el (OM nr. 5003/02.12.2014, Anexa 2.). Az ezekre a tanterekre kiírt tankönyvpályázat eredményeként, ha egy-egy év késéssel is a tanterv bevezetéséhez képest, de mára elkészültek, és már használatban vannak az I. és II. osztályos tankönyvek, valamint folyamatban van

33 A nyelvészeti, fejlődéslélektani, logopédiai stb. kutatások eredményeire támaszkodó tanterv az anyanyelvi nevelést a kommunikáció kompetenciaterületének egységes fejlesztési feladatrendszerében értelmezi, és valóban igazodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A „nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait” helyezi előtérbe. Ennek értelmében a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztésének rendeli alá a tantervi tartalmakat, és már a tanterv szintjén is elválasztja a nyelvi illetlen és helyesírás preskriptív témaköreit a nyelvi megformálással kapcsolatos egyéb kérdésektől, sőt a helyesírási tartalmakat is a leíró nyelvtani fogalmak és terminológia megkerülésével vezeti fel. Ugyanakkor tematizálja a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit, és ezeknek a felismerésére, illetve az egyes nyelvváltozatok használati szintjeinek a megkülönböztetésére való képesség kialakítását célozza.

a III. osztályos tankönyv engedélyeztetése. A kertetanterveknek a teljes oktatási ciklusra vonatkozó megújítása után az V–XII. osztály tanterveinek átdolgozására idén áprilisban írt ki pályázatot a minisztérium, így az idei tanév során várható, hogy a középfokú oktatásban is elmozdulás történjen előbb a tantervek, majd az ezek alapján megpályáztatott tankönyvek vonatkozásában is. Hogy a lehetőségek és a lehetőséggel való éléshez szükséges kompetenciák találkoznak-e, az könnyen lehet, hogy újabb évtizedekre fogja meghatározni a hazai anyanyelvi oktatás minőségét, és az abban részt vevők nyelvi esélyeit.

Felhasznált irodalom

- Cseh Katalin 2000. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică. București.
- Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János 2011. A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 73–131.
- Máthé András – Szász Mihálykó Mária 1998. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az V. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică. București.
- Máthé András – Szász Mihálykó Mária 1999. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică. București.
- Tulit Ilona 1998. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az V. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona 1999. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VI. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona 2000. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VII. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona 2000. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.
- Zalányi Virág 2000. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.

Abstract

The article gives a brief overview of the documents regulating the teaching of Hungarian language (and literature) as a school subject for Vth to VIIIth grade Hungarian students in the Romanian educational system, (the inconsistencies in) their methodological foundations, stated aims, structure, content and terminology.

VÖRÖS OTTÓ

A SZÖVEGMONDAT VÁLTOZATAINAK TANÍTÁSA ÉS A SZÖVEGÉRTÉS

1. Három évvel ezelőtt a ma rendezett konferencia sorozatbeli előzményén, amikor két elméleti megjegyzést tettem a mondattan tanításához (Vörös 2013), abból indultam ki, hogy a tanulás alapvető követelménye, a szövegértés nyelvi alapjainak fejlesztése érdekében egyebek mellett át kell gondolnunk azt, mi szerint, a mai kornak megfelelő szemlélettel oktatjuk-e az anyanyelvi mondattant. A kérdés felvetésének akkori indoklását kissé módosítva ma így fogalmazom újra, hogy a szövegértés fejlesztésére alapvetően nem azért van szükségünk, hogy a nemzetközi PISA felméréseken jobban szerepeljünk, hanem azért, mert az az ember, aki felnőtté válása utolsó szakaszáig nem birtokolja a nyelvi kódrendszer létrehozásának és a mások által alkotott szövegek teljes tartalmi dekódolásának akadálytalan képességét, egész hátra lévő életében nyelvi hátránnyal élhet, sőt ezt a hátrányt családjában örökítheti is. Ez az állampolgár pedig nemcsak azt szenved el, hogy a közéletnek (kultúra, politika, demokratikus intézményrendszer) a perifériájára szorul, hanem a társadalmi termelésben, a munkaerő piacán is nehezen talál magának helyet. Nagyobb eséllyel válik munkanélkülivé.

Itt is megerősítem az akkori véleményemet, hogy a tárgyalt értelemben nyelven azt az első nyelvet értem, amelyen végbemegy az elsődleges társadalmi szocializáció. Itt ezt anyanyelvnek szokás mondani (Vörös 2013: 121).

2. Mivel az akkori fórum időbeli korlátai csak a rendszermondathoz kapcsolható elméleti mondatszerkezeti megjegyzéseket tettek lehetővé, most arra hívom fel a figyelmet, hogy milyen módszertani hiányosságokat látok abban, hogy a közoktatás anyanyelvi programjának mondattani fejezete arra

korlátozódik, hogy az elemzési példákkal felismertesse a rendszermondat jelenségeit, a mondatrészeket. A szövegalkotás mikéntjét tapasztalati szinten a fogalmazástanítás alprogramban helyezi el. A szövegmondatról tartalmi megjegyzés csak annyi van, hogy azok lehetnek kijelentők, kérdők, felkiáltók, felszólítók, óhajtók, illetve minőségük szerint állítók vagy tagadók.

2.1. A továbbiakban összegyűjtöttem néhány szövegmondati sajátosságot, amelyek ismeretével, munkáltató gyakorlatokkal való rögzítésével, akár játékos munkafüzeti feladatokkal a szövegértés fejlesztését lehet elérni.

2.2. A szövegmondatok szórendje

A magyar nyelv szórendjéről azt mondják különböző nyelvtanok, hogy az jellegét tekintve szabad, vagy részben szabad, vagy részben kötött. Így fogalmazva azonban csak a rendszermondatra igaz, mert ahogy Deme László (1971) kifejti, a mondat felső két szintje, ahol az állítmány és a szószerkezeteileg hozzá tartozó alany, tárgy, határozó helyezkedik el, a szabad mondatrészek szintje. Ezek szórendje grammatikai értelemben szabad, akár felcserélhető. Az ezekhez csatlakozó szószerkezeti bővítmények szórendje azonban kötött, ezért is nevezi Deme szerkezettagoknak és nem mondatrészeknek. Ugyanez a szövegmondatra nem áll, ugyanis elvszerűen minden szórendi változás, mondatrészi sorrend cseréje a tartalom változását eredményezi. Nézzük meg ezt egy példán!

A tanuló otthon felejtette a házi feladatát. – standard mondat

Otthon felejtette a házi feladatát a tanuló. – nem az iskolában

A házi feladatát felejtette otthon a tanuló. – nem a táskáját

A tanuló felejtette otthon a házi feladatát. – nem az anyukája

Felejtette otthon a házi feladatát a tanuló. – már előfordult

Ezekben a mondatokban minden szórendi csere a szövegmondat jelentésének változásával járt. Vagyis adott kommunikációs tartalmú szövegben a mondatok szórendje kötött, vagy legalább egy kiemelt mondatrész tekintetében az. A szabad mondatrészek szórendje a szövegben általában nem szabad, sőt törvénytörően nem az. A mondatrészek helye a közlő szándékán múlik.

2.2.1. A szórend változtatásának a mondat jelentését befolyásoló szerepére nagyon jó, a tanulók fantáziáját igénybe vevő és fejlesztő szövegértési gyakorlatok készíthetők:

- A fent említett módon a tanár által készen hozott mondat változatai megfogalmazása, és a mondatjelentés meghatározása.
- Kiegészítéssel feladat: megadott jelentéshez fogalmazzanak mondatot!
- Ismert szépirodalmi szövegből kiemelt mondat tartalmának változtatására épülő nyelvi játék.

2.3. A szövegmondat hangsúlya

2.3.1. A rendszermondatot két hangsúlyi sajátosság jellemez. A közlő és a kiegészítendő mondatokról azt tartjuk, hogy köznyelvi viszonyok között dal-lamuk ereszkedő, azaz a mondat első tartalmas szava hangsúlyos. Ezen kívül prozódiai okokból lehetnek mellékhangsúlyok a túl hosszú és az összetett mondatokban. Az eldöntendő kérdés is ilyen hangsúlyú, de dallama az első tartalmas szó után emelkedő–eső. Ez utóbbi jellegzetességek azonban már a szövegmondat irányába mutatnak.

2.3.2. A szövegmondatban azonban a hangsúly bármely tartalmas mondatrészre áthelyezhető, és ezzel a mondat új jelentést kap. Szerepe egy kicsit hasonlít a szórendi cserékhez. Nézzük ezt is egy példán!

A *múltkor* meglátogattam barátomat a városban. – nemrég – standard mondat

A múltkor *meglátogattam* barátomat a városban. – nem elkerültem

A múltkor meglátogattam *barátomat* a városban – nem a barátnőmet

A múltkor meglátogattam barátomat a *városban*. – nem a faluban

Ez a feladattípus jellegénél fogva csak tanórai gyakorlásra való, de a mai digitális világban az órát érdekessé tehető lehetőségeket is magában foglal. Munkafüzetben pedig lemez melléklettel is forgalomba hozható a bemutató gyakorlati minta.

2.3.3. Szokatlan hangsúlyozási hely alkalmazásával is indukálhatunk új mondatjelentést. Például a hangsúly nem a nyomatékos szó első szótagján van. Általában felkiáltó vagy sajátos óhajtó mondatok érzelmi jelentésének fokozására:

Anyú! Légy **szí!** Csináld meg a leckémet!

Ezek ugyan jórészt nem tekinthetők standard formáknak, de csak emiatt nem zárnám ki az anyanyelvi ismeretek szövegtani óráiról: ugyanis a mai tömegrendezvények, tüntetések, civil megmozdulások, sportrendezvények tipikus nyelvi jelenségei. Miért ne mutathatnánk meg az anyanyelvi órán, hogyan lehet erős érzelmeket nyelvi durvaság, káromkodás nélkül közvetíteni.

2.4. A kihagyásos és a hiányos szövegmondat

Régebben tipikus tanító néniis intelmnek számított, hogy „egész mondatral válaszolj!”. De vajon egy szövegben mi számít egész mondatnak? Ha minden mondatrészi lehetőség ki van használva? Akkor biztosan a tanító néni is sok nem egész mondatot használ. A szöveget gyakran éppen az teszi koherenssé és könnyebben érthetővé, hogy bizonyos mondatrészek, amelyeket a beszédhelyzet nélkülözni tud, hiányoznak, vagy kihagyásban vannak. Itt ez a két fogalom használata magyarázatra szorul:

– Hiányosnak tekintem azt a mondatot, amelyből a mondatrész grammatikai jelölés nélkül egyszerűen törlődik, mert a kontextusból kikövetkeztethető:

Merre jártál? A városban.

– Kihagyásos az a mondat, amelyben a szószerkezet alaptagja jelölni tudja, hogy milyen mondatrész megnevezése maradt el. Ilyen az általános ragozás személyragjával kifejezett alany, a határozott ragozás személyragjával kifejezett alany és tárgy, a birtokos személyjellel kifejezett birtokos jelző: *Ugrik a tóba. Megeszi az étteremben. A táskámat kérem.*

2.4.1. A szövegértési gyakorlatok között az ilyen mondatok beszerkesztésének is helye van. Ezeket lehet gyakorolni olyan bekezdésnyi rövid szövegben, ahol a teljes megértés elősegíti vagy biztosítja, hogy a célzattal szerkesztett „egész mondatokból” akkor áll össze koherens közlés, ha kiegészítjük hiányos, kihagyásos mondatokkal. Fogalmazási gyakorlatként, ha a diákcsoport erre alkalmas, rájuk bízhatjuk egy bekezdésnyi szöveg szerkesztését, de kész kihagyásos, hiányos mondatokat megadunk hozzá.

2.5. Szószerkezeti viszonyt nem alkotó „szervetlen” mondatrészek, diskurzusjelölők

2.5.1. Ezek szófajlag főleg a módosítószókhoz tartoznak, vagy átmenetileg azzá válhatnak. A szövegmondatokban vagy két szövegmondat között akkor jelennek meg, ha a szövegalkotó úgy ítéli meg, hogy a tartalmas szöveg be-

fogadásához szükséges vagy egy szellemi pihenő, vagy nyomatékosítás. Ezt a szépirodalom is alkalmazza Arany János óta: „*Péter és Pál, tudjuk, nyárban összeférnek a naptárban*” (Fülemile).

A szervesen mondatrészek szövegszerkesztési lehetőségeiről eddig kevés szó esett nyelvtanainkban. Valahogy természetesnek vettük, hogy vannak, használatukról pedig elfogadtuk, hogy anyanyelvünk elsajátítása során valahogy ránk ragadtak.

A koherens szöveg megszerkesztéséhez pedig bizonyos szövegfajták alkotásakor, és a szövegértés megkönnyítése érdekében fontos szerepük lehet. Jellegükönél fogva mind szövegelemzési (a kezdeti megértéshez), mind szövegalkotási gyakorlatok végzésére jó lehetőséget kínálnak.

3. Összegezve az elmondottakat az a véleményem, hogy az anyanyelvi oktatásban a grammatizálás túlsúlyát, annak tartalmi hatékonysága emelésével úgy kellene csökkenteni, hogy a mainál szélesebb kaput tárni a szövegértést megcélzó gyakorlati nyelvtan felé, ami erősíti az anyanyelvi nevelésnek mint a tanulás eszközének kiépítésére és karbantartására irányuló tevékenység hatékonyabbá tételét.

Felhasznált irodalom

- Deme László 1971. Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. Akadémiai Kiadó Budapest.
- Pléh Csaba 1998. *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Vörös Ottó 2013. *Két elméleti megjegyzés a mondattan tanításához*. Eruditio–Educatio 8. évf. 2013/4.121–125.

Abstract

Teaching the varieties of text sentence and text comprehension

This study examines how the reduce of the extreme rate of grammaticalization of mother tongue education and the changes of its emphasis can contribute to the improvement of text comprehension, which is an important element of learning skills.

PETHŐ JÓZSEF

A POLISZÉMIA ÉS A HOMONÍMIA TÉMÁJA A MAGYAR NYELVI TANKÖNYVCSALÁDOKBAN

1. Bevezetés: a funkcionális nyelvészet és az iskolai anyanyelvi nevelés

Mivel az alább kifejtendők elméleti keretét a funkcionális nyelvészet adja, és így megállapításaim az ebből adódó kontextusban értelmezendők, bevezetesként röviden szükséges a funkcionális nyelvészet néhány olyan összetevőjéről szólni, amely különösen fontos az itt tárgyalt téma szempontjából.

Először is szükséges azt rögzíteni, hogy „funkcionális nyelvészet”-en az utóbbi évtizedekben kialakult és napjainkban is formálódó használat- és jelentésközpontú nyelvészeti irányzatokat, elsősorban a kognitív nyelvészetet értem. Ugyanakkor, sőt éppen ezért meg kell említeni azt is, hogy a nyelvészetben belül bizonyos modellek funkcionálisként való kategorizálása – különösen az önbesorolások esetében – meglehetősen hosszú, sok évtizedes múlt-ra tekint vissza. A magyar nyelvtudományon belül például „a hagyományos besoroló/osztályozó nyelvtan, amelynek újgrammatikus és korai strukturalista alapjai máig megvannak [...], gyakran tekinti és hirdeti magát funkcionálisnak” (Tolcsvai Nagy 2005: 348). A „funkcionális nyelvészet” legújabbban viszont általában feszebb fogalomként jelenik meg. Ladányi Mária (2005; vö. még pl. Ladányi – Tolcsvai Nagy 2008) szerint lényegében a következő két lényeges kérdésre adott válasz alapján különíthetjük el a strukturális szemléletű (formális) és a funkcionális szemléletű irányzatokat:

- A nyelvelméleti modellek megalkotásakor csak a nyelvi struktúrákkal (formákkal) kell foglalkozni vagy a nyelvi funkciókkal is, a nyelv két alapvető funkciójának, a kommunikatív és a kognitív funkciót tekintve?
- Kell-e modellálnia egy nyelvelméletnek a nyelvhasználatot és az ezzel összefüggő egyéb tényezőket?

Tolcsvai Nagy Gábor (2006) összehasonlítása alapján a formális és a funkcionális nyelvtudományi irányzatok a következő lényegi különbségek alapján választhatók el, illetve jellemezhetők:

Funkcionális nyelvészet	Formális/strukturális nyelvészet
a nyelv ökorendszer (vagy annak része)	a nyelv algoritmikus rendszer
a prototípuselv érvényesül	a priori kategorizáció kritériumokkal
a jelentés, a kifejezendő tartalom az elsődleges	a kifejező szerkezet az elsődleges
az adekvátság az irányító elv	a szabályosság az irányító elv
kontinuum van szintaxis és lexikon között	szintaxis és lexikon külön modul
a nyelvtudomány támogató mátrixban vizsgálja a nyelvi egységeket	a nyelvtudomány önmagában vizsgál nyelvi egységeket
a nyelv nyelvspecifikus és egyetemes	a nyelv egyetemes
a nyelv ikonikus és szimbolikus	a nyelv önkényes

A magyar funkcionális nyelvészetnek az anyanyelvi neveléshez való viszonyát, azaz a jelenlegi helyzet átformálására irányuló szándékát és e törekvés fő célját általánosságban és röviden Tolcsvai Nagy Gábor (2015) nyomán „a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása”-ként lehetne jellemezni. Ez a „visszahumanizálás” egyebek mellett azt is jelenti, hogy a jelentésnek, illetve a jelentéstani kérdéseknek kulcsszerepet kell kapnia a funkcionális szemléletű anyanyelvi nevelésben. Alapvető követelménynek tekinthető ebből a szempontból a jelentés tan állandó, folyamatos bevonása az anyanyelvi tananyagba, az anyanyelvi nevelés folyamatába, azaz a szemantikai alapozásnak és részletezésnek magában a szemléletmódban és a teljes tananyagban érvényesülnie kellene. Ugyanakkor a jelenlegi helyzetet szemügyre véve általában azt láthatjuk, hogy nehézségek mutatkoznak a jelentés tárgyalásában, a jelentés eleve kis helyet kap a nemzeti alaptantervben,

illetve a hagyományos nyelvtanra épülő programok, tankönyvek a szerkezetre, a formára összpontosítanak (vö. Tolcsvai Nagy 2004, Tolcsvai Nagy 2013: 352–356).

2. A többjelentésű szavak és az azonos alakúság feldolgozása kurrens tankönyvekben

2.1. A vizsgált taneszközök és a vizsgálat szempontjai

A továbbiakban részben a jelentéstani témák tankönyvbeli kezelésének egyik lehetséges példaként-próbaköveként, másrészt a szóban forgó téma önmagában vett fontossága miatt is a többjelentésű és az azonos alakú szavak feldolgozását vizsgálom három kurrens tankönyvcsalád alapján, ezek a következők:

- OFI- (kísérleti) tankönyvek és munkafüzetek, 5. és 9. osztály; 5. osztály, 2015-ös, 1. javított kiadás, tananyagfejlesztők: TK: Baloghné Biró Mária, dr. Baranyai Katalin, MF: Baloghné Biró Mária, Valaczka András; 9. osztály, 2014-es, 1. kiadás, tananyagfejlesztők: TK: dr. Hegedűs Attila (szakmai ellenőrzés), MF: dr. Forró Orsolya
- Lénárd Judit, Nyemcsokné Bernáth Magdolna, Patonainé Kökényesi Katalin: Sokszínű magyar nyelv 5., Mozaik Kiadó, Szeged, 2012., Lénárd Judit, Nyemcsokné Bernáth Magdolna, Patonainé Kökényesi Katalin: Sokszínű magyar nyelv 5., Munkafüzet, Mozaik Kiadó, Szeged, 2012.
- Hajas Zsuzsa: Magyar nyelv középiskolásoknak, 9. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2015.

Röviden szólva e tankönyvek, munkafüzetek kiválasztásának okai a következőkben foglalhatók össze: az általam ismert (viszonylag széles) körben ezek a legelterjedtebb, leginkább használt taneszközök, amelyek emellett, pontosabban: ezzel összefüggésben komoly szakmai tekintéllyel is rendelkeznek a gyakorló magyartanárok véleménye szerint.

Elemzésemben három fő szempontot érvényesíték:

- Az indukciós anyag és a fogalomkialakítás
- A sematizált ábrázolás
- Gyakorlatok, feladatok a tankönyvekben és a munkafüzetekben

Az indukciós anyag és a fogalomkialakítás szempontját önmagában vett fontossága mellett azért választottam (vö. pl. Hoffmann 1976: 74–102, Adamikné 2001: 212–214), mert így lehetőség nyílik annak megállapítására is, hogy az adott tankönyv milyen újszerű-feldolgozási modellt „javasol”, ez pedig szakmódszertani szempontból kulcsfontosságú tényező. Az új ismeret logikai, nyelvi megformálására is rátekintést nyerhetünk így, természetesen ez is számos szempontból alapvető jelentőségű összetevője általában az anyanyelvi nevelésnek és így a poliszémia és a homonímia feldolgozásának is. Az itt említhető tényezők közül még egyet szeretnék legalább megemlíteni: ez a motivációs potenciál. Köztudott, hogy a megfelelő nyelvi tényanyag (indukciós anyag) az egyik leghatásosabb motivációs tényező.

A sematizált ábrázolást a következők miatt tartottam kiemelésre érdemes szempontnak: a taneszközökben alkalmazott sematizáció lényegi információkat ad számunkra a fogalomértelmezésről. Egyrészt abban a tekintetben, hogy a taneszköz szerzői hogyan értelmezik az adott fogalmat, másrészt pedig arról, hogy hogyan kívánják irányítani ezáltal a tanulók fogalomértelmezését. Lényeges tényező az is, hogy a sematizált ábrák a gondolkodási képességek fejlesztésének eszközei. Az ilyen jellegű ábrázolásokhoz ugyanis igen magas szintű absztrahálás szükséges, a jól megválasztott és alkalmazott ábrák így az absztraháló képesség formálásának, fejlesztésének hasznos eszközei lehetnek. Az absztraháláshoz természetesen más gondolkodási műveletek is szükségesek, így összehasonlítás, lényegkiemelés, általánosítás, az ezekben a műveletekben szerveződő képességek fejlesztéséhez is lehetőséget kínál tehát a megfelelő ábra.

Harmadik szempontom **a gyakorlatok, feladatok a tankönyvekben és a munkafüzetekben**. Itt is számos aspektusból lehet közelíteni, én a következőket emelném ki: Mennyiben használatközpontú és mennyiben formális a megközelítésmód? Köztudott, hogy a feladatok megoldásában, azaz a nyelvi gyakorlásban sajátos dialektika érvényesül: egyfelől csak a megfelelően elsajátított ismeretet lehet alkalmazni, másfelől azonban a feladatmegoldás, a

gyakorlás közben egyre világosabbá és biztosabbá válik maga az ismeret is (vö. Hoffmann 1976: 116). Igyekeztem tehát arra is tekintettel lenni, hogy mennyire érvényesül ez a dialektika. A feladatsorok esetében alapvető követelmény a fokozatosság, a változatosság, ezeket a jellemzőket is kerestem. Végezetül azt említeném, hogy a konkrét analízisben a fő típusokra is figyelem, vagyis arra, hogy a nyelvi elemzések mellett megjelennek-e az alkotó (produktív) és a játékos feladatok is.

2.2. A poliszémia és a homonímia kategóriákba sorolás módszereiről

Mielőtt a szempontom szerinti konkrét tankönyvelemzésre térnék, szükséges még röviden vázolni a poliszémia és a homonímia leglényegesebb jegyeit és összefüggéseit, világossá téve ezzel azokat az alapvető fogalomértelmezési-rendszerezési elvárásokat, amelyeket a tankönyvekkel szemben ezen a területen meg lehet és meg kell fogalmazni. A poliszémia és a homonímia kategóriákba sorolás feltételeiről és e két kategória összefüggéseiről a jelen-tétan történetében különféle felfogások alakultak ki (összegzően l. például Pethő 2006: 53–61, Lőrincz 2015: 50–51). Az egyik megközelítés szerint mivel nem a hangtest a jel, hanem a hangtest és a jelentés egysége, annyi jelről, azaz szóról kell beszélnünk, ahány jelentésről. Ebben az elméleti keretben tehát nincs is poliszémia, az egybeeső hangalakok és az ezekhez fűződő eltérő jelentések esetében mindig homonímiáról kellene beszélnünk, függetlenül attól, hogy ezek a jelentések összefüggnek vagy nem. A másik, jóval elterjedtebb nézet szerint viszont megkülönböztetendő a poliszémia és a homonímia. E két kategória elhatárolására azonban e felfogáson belül is két ellentétes módszer létezik. Az első a diakrón szemlélet alkalmazását jelenti. Eszerint az etimológia alapján dönthető el, hogy ez adott esetben homonímiáról vagy poliszémiáról van szó. Tehát ha a történetiségben a jelentések között van összefüggés, akkor poliszémiáról kell beszélnünk. Nézzünk erre most egy példát! A toll szónak az ÉKsz. (2. átdolgozott kiadás) – egyebek mellett – az alábbi két fő jelentését adja meg.

- 1. 'madarak testén levő, vékony gerincből és ezen kétoldalt síkban sűrűn elhelyezkedő finom, lemezes szálakból álló szaruképződmény'
- 2. 'tintával való írásra használatos, csúcsos végű – **régen lúdtollból faragott** – íróeszköz' (a kiemelés tőlem: P. J.)

E két jelentés között, mint ahogyan ezt a félkövérrel kiemelt rész is mutatja, egyértelműen kimutatható etimológiai összefüggés van, vagyis fennáll a poliszémia esete.

A szinkrón szemléleten alapuló megközelítést alkalmazók lényegében annak alapján döntenek, hogy a beszélő lát-e jelentésbeli összefüggéseket. Ha a beszélő tudatában a jelentések között többé-kevésbé szoros kapcsolat van, akkor poliszémiáról, ha nincs, akkor homonímiáról van szó. (Hozzá kell tenni ehhez azt is, hogy természetesen előfordulhat az is, hogy a diakronikus és a szinkronikus alapú besorolás eredménye egybeesik.)

Mindkét módszer problémákat vet fel. Ezek közül legalább néhányat érdemes megemlíteni itt is. A diakronikus megközelítés alkalmazása ellen szólnak a következők: Először is tudomány-módszertani szempontból megkérdőjelezhető az az eljárás, hogy egy leíró jelentésstanban valójában történeti szempont alapján történik a kategorizálás. Érdemes arra is utalni, hogy ez a módszertan figyelmen kívül hagyja a mai nyelvhasználatot, a mai nyelvhasználók szempontját, így ezt a megközelítést alkalmazva az iskolai oktatásban a poliszémia és a homonímia tanításakor sem lehet a tanulók mindennapi, „funkcionális” nyelvi tudására támaszkodni, hanem az egyes példák tárgyalásakor az odatartozó nyelvtörténeti ismereteket is mindig be kellene illeszteni. Az idetartozó probléma illusztrálására nézzük meg azt, hogy Telegyi Zsigmond (1979²: 59) hogyan vezeti le azt az állítását, hogy a fent bemutatott értelmezéssel ellentétben éppen hogy nem poliszémiáról, hanem homonímiáról kell beszélnünk a *toll* hangalak kapcsán: „A *toll* eredeti jelentése ’a madár testét rendszerint sűrűn borító, szaru anyagból való képződmény’. Amikor az írásra használt nádszálat (lat. *calamus*) kiszorítja a lúdtoll, a *toll* jel többértelművé válik, most már így hívnak egy írószerszámot is. De a jelentések összefüggése még világos: az írószerszám madártollból, rendszerint a lúd szárnytollából van faragva. A helyzet megváltozik, amikor a technika haladásával újabb, más anyagokból készült írószerszámok veszik át a lúdtoll szerepét (acéltoll, töltőtoll, golyóstoll stb.), és a beszélők, a funkció azonossága alapján, ezeket is *tollnak* nevezik, kiterjesztve és módosítva a jel másodlagos jelentését. Ez azzal a következménnyel jár, hogy a két jelentés elszakad egymástól; **a mai nyelv keretében a *toll* ’madártoll’ és *toll* ’írótoll’ homonim**

szavak [...] A *toll* esetében a homonímia, amint láttuk, egy jelentés divergens (szétágazó) fejlődése következtében áll elő. Ugyanez áll a *hegy*, a *levél*, a *sárok* homonímiájára is” (a kiemelés tőlem: P. J.).

A szinkronikus módszer alkalmazása is vet fel problémákat, például a következőket: Ki az a „beszélő”, akinek az ítéletén múlik, hogy adott esetben poliszémiát vagy homonímiát kell megállapítanunk? A besorolás gyakorlatában nemigen feltételezhetünk egy „átlagos beszélő”-t, „átlagos nyelvhasználó”-t, tudniillik gyakran előfordul, hogy az egyik nyelvhasználó lát összefüggéseket a jelentések között, a másik viszont nem. Ennek alapja az eltérő valóságismeret, nyelvi tudás, gondolkodási képesség stb. egyaránt lehet. Ezt mutatják azok a kísérletek is, amelyekkel azt igyekeztek kideríteni, hogy a beszélőknek vannak-e erős intuícióik azzal kapcsolatban, hogy adott esetben egy szó különböző jelentéseivel vagy különböző szavakkal van-e dolguk. Ezek eredményeit Pethő Gergely (2004: 18) a következőképpen foglalja össze: (1) A beszélőknek erős intuícióik vannak arról, hogy olyan homofón szóelőfordulások, amelyek a rendszeres (szabályos) poliszémia prototipikus esetei, egyértelműen ugyanahhoz a szóhoz tartoznak. (2) Arról is erős intuícióik vannak, hogy olyan homofón szóelőfordulások, amelyek a homonímia világos esetei, különböző szavakhoz tartoznak. (3) Viszont az ún. nem rendszeres (nem szabályos) poliszémiák esetében, a beszélőknek olykor egyáltalán nem voltak világos intuícióik, és válaszaik statisztikai szempontból is igen egyenetlenek voltak.

A poliszémia és a homonímia elhatárolásának, azaz a besorolásnak a nehézségei az értelmező szótárak vizsgálatából is kitűnnek. Nézzünk erre példaként két összevethető besorolást a Magyar értelmező kéziszótárból. A *daru* hangalakhoz a szótár két önálló szót kapcsol, azaz a homonímiát állapít meg:

daru¹ 'sűrke tollazatú, vonuló, nagy gázlómadár'

daru² 'nagy teher fölemelésére és odább vitelére való gépi szerkezet'
[*daru*¹]

Ebben az esetben a következőkben vegyük észre a problémát: a [*daru*¹] etimológiai utalással maga a szótár is jelzi a jelentésbeli összefüggést, emellett feltételezhetjük azt is, hogy vannak olyan beszélők, akik a két denotátum alakbeli tulajdonságra vonatkozó közös jegye alapján (a madárnak hosszú, vékony nyaka van) összefüggést látnak a jelentések között – a szótár ennek

ellenére homonímiát állapít meg. Ellenpéldaként említhető a *sikló*, ahol a *daru* fent említett két jelentéséhez hasonló az összefüggés, ti. 'állat' – 'ehhez az állathoz hasonló alakú tárgy, eszköz', ebben az esetben viszont már polyszemiát jelöl az Magyar értelmező kéziszótár:

sikló 1. 'medencecsont nélküli, sajátos koponyaalkatú kígyók családja. E családba tartozó nem mérges kígyó' 2. 'Meredek vasúti pályán drótkötéssel vontatott személyszállító jármű, ill. létesítmény'

2.3. Az indukciós anyag és a fogalomkialakítás

Az általam vizsgált 5. osztályos tankönyvek – az életkori sajátosságoknak megfelelően – az új ismeret kialakításának induktív modelljét követik, és ezáltal az órai feldolgozáshoz is ezt javasolják.

Az 5. osztályos OFI-tankönyvben egy példára (*levél* lexéma) épül a polyszémia fogalmának kialakítása. A *levél* két jelentésének (a tankönyvben: „a növény egyik része”, illetve „a papírra írt és elküldött üzenet”) összevetésére alapozva a tankönyv így értelmezi a többjelentésű szó fogalmát: „azt a szót nevezzük csak többjelentésűnek, amelynek jelentései között van kapcsolat, azaz, (sic!) egyik jelentés a másikból származik” (56. oldal). Ugyanakkor szerepel még két másik példa is: *körte*, *egér* (mintha a klasszikus „alapelv”-et alkalmaznák a szerzők: „egy példa nem példa, két példa fél példa, három példa egy példa”). Az azonos alakú szavakat feldolgozó tankönyvi rész szintén egy példára alapozva magyarázza a fogalmat: „Mi köze lehet egymáshoz a *dob* szó kétféle jelentésének? Ha mondatba foglaljuk, látjuk is, hogy nincs a jelentések között kapcsolat. A koncerten nagyon hangosan szólt a *dob*. A kézilabda-mérkőzésen a csapatkapitány *dob* a legerősebben. Az ilyen szavakat **azonos alakú** szavaknak hívjuk. Ezeknek a **hangalakjuk azonos, jelentésük között nincs összefüggés**” (58. oldal). – Fontos megjegyezni, hogy a kérdésfeltevés itt eleve hibás, ti. a „Mi köze lehet egymáshoz a *dob* szó kétféle jelentésének?” kérdés magában foglalja azt a téves állítást, hogy itt egy szóról van szó, holott a homonímia több szó viszonyára vonatkozik. Így itt is két szó, a *dob* ige és a *dob* főnév (a szótárak jelölésével: *dob*¹, *dob*²) jelentését tárgyalja a tankönyv.

A Sokszínű magyar nyelv 5. című tankönyvben széles körű és érdekes indukciós anyagra építve történik meg a fogalomkialakítás mind a többjelentésű, mind az azonos alakú szavak esetében. Motiválóak a Romhányi Józseftől

idézett versrészletek, amelyek egyszerre játékosak, humorosak és rejtvényjellegűek, azaz gondolkodtató feladatként is érdekesek. Itt a többjelentésű szavaknál (148. o.) szereplő versrészletet és kérdéseket idézem:

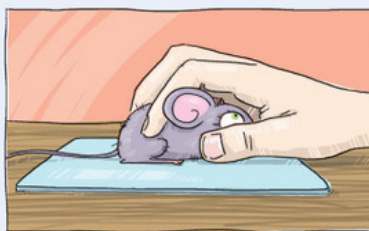
1. Olvassátok el Romhányi József *Sírfeliratok* című versének alábbi részletét, majd válaszoljatok a kérdésekre!

„Tévedés áldozata vagyok.
Az elefánt átkelt rajtam gyalog.”

- a) Szerintetek melyik állat lehet a fenti sírfelirat? Miért lett „tévedés áldozata”? Mi a humor forrása a szövegben?
b) Milyen kapcsolat fedezhető fel a félreértést okozó szó egyes jelentései között? Szerintetek melyik lehet a korábbi?

A többjelentésű szó fogalmának kialakításához a második feladat (148. o.) a vizuális információt kapcsolja össze a nyelvi jelenséggel, szintén érdekes, humoros módon. A tanulók többségénél valószínűleg elegendő is a két feladat ahhoz, hogy kialakítható legyen a fogalom.

2. Az alábbi rajzok segítségével gyűjtsetek még olyan állatneveket, amelyek egyben egy tárgy megnevezései is! Vitassátok meg, mi lehet a kapcsolat az egyes jelentések között!



A középiskolás, 9. osztályos taneszközökben a tanulók (valószínűsíthető) előző ismereteihez és az életkori sajátosságokhoz igazodva már a deduktív módszer dominál, a feldolgozás pedig lényegesen tömörebb.

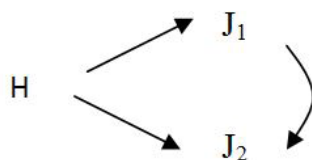
Az OFI 9. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció tankönyvben a *Jelek és jelrendszerek* című fejezetben, a *Hangalak és jelentés* tananyagban áttekintő jelleggel kerül tárgyalásra a többjelentésű és az azonos alakú szavak témája. Az ismeretanyag feldolgozása deduktív: elől áll a rövid definíció, s ezt követi a nyelvi szemléltető anyag. Ebből a feldolgozásmódból arra lehet

következtetni, hogy a tankönyv alkotói, fejlesztői abból indultak ki, hogy a diákok ismerik korábbi tanulmányaik alapján az adott jelenséget. Természetesen a gyakorlatban minden bizonnyal az egyes osztályok ismereteinek szintjéhez igazodva különbözőképpen valósul meg a feldolgozás, magam azt feltételezném, hogy nemegyszer szükség lehet egy, a tankönyvinél jóval részletesebb és induktív modellt megvalósító fogalomkialakításra, -értelmezésre is. A deduktív menetet esetlegesen „lecserélő” induktív eljárásokhoz egyébként jó anyagul szolgálhat a tankönyvi lecke mellett a 105. oldalon szereplő feladatsor. Megjegyzendő, hogy javítást, finomabban szólva kiegészítést igényel a tankönyvnek ez a meghatározása: „Azonos alakú szavakról akkor beszélünk, ha két szó hangalakja teljesen megegyezik egymással, viszont jelentésük különbözik, és nem fedezhető fel bennük jelentésbeli kapcsolat” (104. o.). Az azonos alakúság viszonya ugyanis nem csak két szó között állhat fenn, hanem több szó között is, vö. pl. ÉKsz.: a^1 , a^2 , a^3 , a^4 , a^5 ; agg^1 , agg^2 , agg^3 ; $ár^1$, $ár^2$, $ár^3$, $ár^4$; stb.

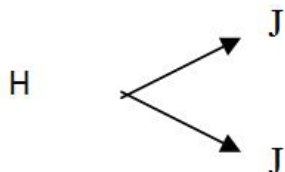
A Hajas Zsuzsa által írt Magyar nyelv 9. középiskolásoknak című tankönyv A szavak jelentése című anyagrészben tárgyalja a többjelentésű és az azonos alakú szavakat. A OFI-tankönyvhöz hasonlóan itt is már csak egy-egy rövid definíció szerepel, a többjelentésű szavaknál egyetlen példa sem (!), az azonos alakú szavaknál is csak egyetlen példa. A NAT szerint ez a téma kör az 5. és a 9. osztályban jelenik meg, így még ha csak a fogalmak lényegét akarjuk megragadni, akkor is számolnunk kell azzal, hogy négy év telik el időközben, így nagy valószínűséggel az érdemi felidézés nem valósulhat meg megfelelő számú példa nélkül. Hasonlóság mutatkozik a Hajas Zsuzsa-féle tankönyv és a 9. évfolyamos OFI-tankönyv között abban, hogy a gyakorlatok, feladatok itt is viszonylag jó lehetőséget kínálnak az ismeretek elmélyítéséhez, illetve egy „fordított sorrendű”, azaz nem deduktív, hanem induktív feldolgozás folyamatában az analízishez (vö. fent, a feladatok megoldásában, a nyelvi gyakorlásban érvényesülő dialektikáról mondottakkal).

2.4. A sematizált ábrázolás

A ma használatos közoktatási tankönyvekben a poliszémia szokásos formalizált jelölése az alábbi ábra:



A homonímiáé pedig ez:

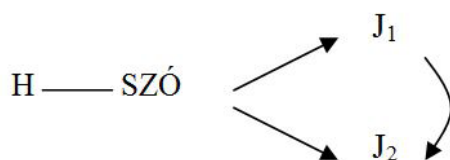


Ezeknek a jelöléseknek legalább két, tárgyunkkal összefüggő lényegi hiányossága van:

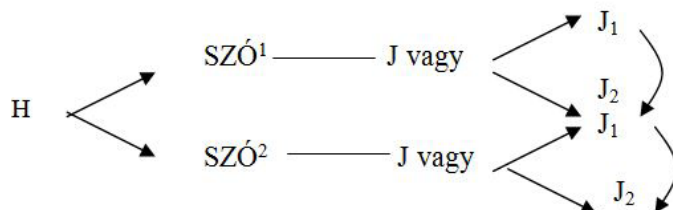
- Nem tükrözik azt, hogy míg a poliszémia esetében egy lexémáról van szó, a homonímia esetében kettőről vagy többről.
- Nem tükrözik azt, hogy a homonim szavak önmagukban vizsgálva poliszémek vagy egyjelentésűek.

A fentiek alapján helyesebb lenne a viszonyokat pontosabban megjelölő szimbólumok alkalmazása, például:

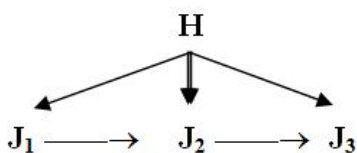
Poliszémia:



Homonímia:



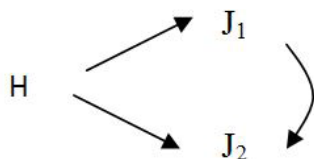
Az OFI 5. osztályos tankönyvben (56. o.) a többjelentésű szavak jelölése a következő:



Ez az ábrázolás több problémát is felvet:

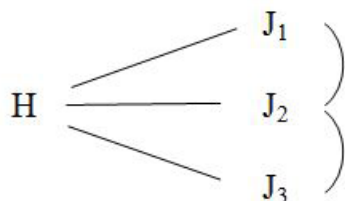
- A három jelentés feltüntetése azt sugallhatja, hogy ez a prototipikus helyzet (azaz jellemzően három jelentése van a többjelentésű szavaknak), holott sok olyan szó van, amelynek két vagy éppen háromnál több jelentése van. Ebből a megközelítésből szerencsésebbnek tűnnek az olyan ábrázolások, amelyekben két jelentést tüntetnek fel, sematizálva ugyanis ez inkább jelzi azt, hogy (egyszerűen) több jelentésről van szó.
- A jelentések közötti nyilak is félrevezetőek lehetnek, ugyanis úgy értelmezhető az ábra, hogy közvetlenül a második jelentésből származik a harmadik.

A Sokszínű magyar nyelv 5. osztályos tankönyvben (148. o.) a „hagyományos” ábra szerepel:



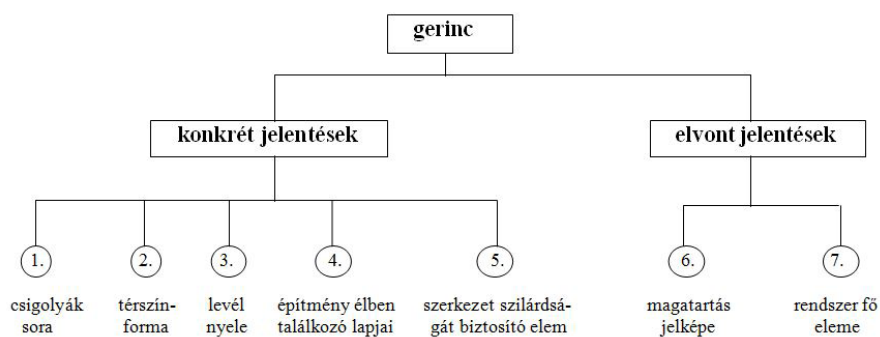
Bár ez a sematizált ábrázolás a fent említettek miatt tekinthető túlzott egyszerűsítésnek, de éppen egyszerűsége miatt nyitottabbnak is, tehát a következő jellemzőket szimbolizálja: több jelentés kapcsolódik egy hangalakhoz, illetve ezek a jelentések valamilyen módon összefüggnek egymással.

Az OFI 9. osztályos tankönyv (104. o.) már nem az 5. osztályos OFI-tankönyvi ábrát alkalmazza, hanem annak, mondjuk így, egy variációját:



A lényegi különbség a jelentések összekapcsolásában van: szerencsésebbnek tarthatjuk ezt a fajta ábrázolást, ugyanis ez inkább alkalmas annak érzéltetésére, hogy a jelentések között jóval bonyolultabb összefüggések vannak, mind etimológiai, mind használati szempontból, mint azt az 5. osztályos tankönyvben alkalmazott ábrán a nyilak mutatják.

Hajas Zsuzsa 9. osztályos tankönyvében (143. o.) nem szerepel sematizált ábrázolás, viszont a *gerinc* szó elemzésével konkrétan bemutatja a jelentésváltozás következtében létrejövő poliszémiát:



2.5. Gyakorlatok, feladatok

Az 5. osztályos OFI-tankönyv és -munkafüzet számos szakmetodikai szempontból értékes gyakorlatot, feladatot tartalmaz. Ezek különböző típusokba tartoznak, feltétlenül kiemelendő pozitív vonásként, hogy gyakoriak az alkotó (produktív) gyakorlatok. Néhány jellegzetes gyakorlattípust említek: szógyűjtés, csoportosítás, alkotó (konstruktív) gyakorlat. A homonímia esetében (szinte szükségszerűen) a nyelvi humor is megjelenik.

Tévesnek vagy legalábbis vitathatónak minősíthető azonban az OFI-tankönyv 59. oldalán szereplő 2. számú gyakorlat, amely a következő utasítást tartalmazza: „Döntsd el, hogy az alábbi szavak többjelentésűek vagy azonos alakúak! Vigyázz, mert van köztük egy-két beugratós példa is!” A megadott szavak: fog, fül, hát. A probléma abban van, hogy az utasítás értelmében ezek tehát vagy azonos alakúak, vagy többjelentésűek. A fog és a hát esetében azonban különböző lexémákról van szó (fog1, fog2, hát1, hát2). A fog ige és a fog főnév viszont önmagában nézve egyaránt többjelentésű. A hát esetében is hasonló a helyzet, mind a hát főnév, mind a hát határozószó poliszém. A fül főnév esetében nincs homonímia, viszont az előzőekhez hasonlóan ez a szó is többjelentésű. – Tehát itt nem három szót kell(ene) elemezni a jelentés szempontjából, hanem ötöt, és mind az öt szó többjelentésű. Ha e szavak egymáshoz való viszonyát nézzük, akkor állapíthatunk meg két-két szó között homonímiát. Valójában tehát nem a példa, hanem az utasítás a „beugratós”...

Pozitívumként emelendő ki, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően a munkafüzet gyakorlataiban nagy szerepet kap a vizualitás, erre egy példát is hadd idézzek:

1. Ismersz olyan állatokat, melyek elnevezése mást is jelenthet? Gyűjts minél többet! Segít a lecke szövege is.



Megemlítenéd az is, hogy szemléletüket tekintve használatközpontúak a feladatok, például konkrétan rákérdeznek a használatra (lásd 33. oldal 4. feladat), mondatba illesztést kérnek; stb.

A Sokszínű magyar nyelv 5. osztályos tankönyv, illetve munkafüzet feladatai szintén jó lehetőségeket kínálnak a pedagógusok és a diákok számára. Számos feladattípus jelenik meg, a feladatok eltérő nehézségi foka lehetőséget ad a differenciálásra, a gyakorláshoz szükséges változatosság megteremtéséhez. Kiemelendő a kommunikáció-, illetve használat-központúság. Kevesebb a csoportosítás, besorolás, inkább a mondatokkal, sőt a szövegekkel való tevékenységek dominálnak.

Az OFI 9. osztályos tankönyv vegyesen tartalmaz feladatokat a Hangalak és jelentés témaköréhez: ez azt jelenti, hogy egymás mellett szerepelnek gyakorlatok a szinonímiához, az azonos alakú szavakhoz, a többjelentésű szavakhoz, a hasonló alakú szavakhoz, illetve a hangulatfestő szavakhoz. Itt is ki kell sajnos emelni egy olyan feladatot, amely értelmezhetetlennek, azaz rossznak minősíthető. A tankönyv 105. oldalán szereplő 8. sz. feladat a következő utasítást tartalmazza: „Alkoss mondatokat az alábbi azonos alakú szavak kétféle jelentésű alakjával!” A megadott szavak a következők: *ár, bajai, bíró, dob, ér, fej, falat, ír, kutat, karom, mész, öl*. Az utasítás tévesen azt sugallja, hogy ezekben az esetekben egy-egy szóval kell dolgozniuk a diákoknak, pedig éppen az a lényeg, hogy itt azonos hangalakú, de különböző szavak vannak. Tehát például **négy** (!) *ár* szavunk jelentései közül választhatnak a diákok, amikor mondatokat alkotnak (*ár*¹, *ár*², *ár*³, *ár*⁴), a *bajai* hangalak esetében az azonos alakúság két szóhoz kapcsolható (a *Baja* főnévből *-i* képzővel létrejött *bajai* szóalakhoz, és a *baj* főnév toldalékolt alakjához). A 9. osztályos munkafüzet számos feladatot tartalmaz, hasonlóan a tankönyvhöz különböző kategóriák jelennek meg: antonímia, homonímia, paronímia, poliszémia és szinonímia. Érdekes módon itt is a deduktív menet jelentkezik, először a kategóriák szaknyelvi, idegen eredetű megfelelőjét kell összekötni a magyarított változatokkal, ezután következnek az alkalmazó feladatok.

Hajas Zsuzsa 9. osztályos tankönyvében nyolc gyakorlat szolgálja az ismeretanyag elmélyítését, a többjelentésű és azonos alakú szavak használatának bemutatását. Itt is együttesen szerepelnek a hangalak és jelentés összefüggése témájában tanított különböző kategóriák, azaz az azonos alakú, a többjelentésű szavak mellett találunk gyakorlatokat a hasonló alakú szavakhoz (ezek

alapvetően nyelvhelyességi feladatok), a szinonímiához stb. A feladatok száma valószínűleg a realitásokhoz igazodik, azaz nincs idő több feladat megoldásához, megbeszéléséhez. Ugyanakkor bizonyára mégis hasznos lett volna több feladatot beilleszteni, hiszen ez segíthette volna a pedagógusok munkáját, például azzal, hogy növelte volna lehetőségeiket a differenciálásban. (Természetesen az itt szereplő feladatokat mindenki kiegészítheti egyéb forrásokból is.)

3. Néhány tanulság és javaslat

Összegezve megállapítható, hogy a vizsgált taneszközök évfolyamonként lényegében hasonló módon dolgozzák fel a poliszémia és a homonímia témáját. Pozitívként kiemelhető az életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás igénye, az ismeretkialakítás modelljének, módszerének adekvát megválasztása. Ugyanakkor, mint láthattuk, a fogalomértelmezés és a sematizált ábrázolás nemegyszer hiányosságokat, pontatlanságokat mutat. A gyakorlatok általában alkalmasak az ismeretek elmélyítéséhez, ám itt is lehetne „finomítani”, továbblépni: a világos, egyértelmű fogalomértelmezést a funkcionális szemlélettel, a használatközpontúsággal összekötve.

Végezetül hadd idézzem Tolcsvai Nagy Gábornak (2013: 351) az anyanyelvi nevelés jelentőségéről szóló következő gondolatát: „az anyanyelvoktatás és a nyelvoktatás kiemelkedő jelentőségű képzési terület egy társadalom, egy kultúra működésében. Ezért e pedagógiai terület művelési módja sok tekintetben meghatározza egy közösség jelen idejű és jövőbeli kulturális, gazdasági teljesítményét, megmaradásának esélyét és életminőségét”. Itt, kiragadva környezetéből talán patetikusnak tűnhet ez az egyébként nagyon is objektív, gyakorlatias igazság, pedig valóban: a nyelv a világ megértésének és megélésének a legalapvetőbb közege, így a vele való foglalkozásmód mindannyiunk nagy felelőssége és lehetősége. Most csak egy viszonylag szűk témát, területet volt alkalmam vizsgálni, de bízom abban, hogy a „cseppben a tenger”-elv alapján sikerült rámutatnom néhány olyan elemre, szemléletmódbeli követelményre, amely hasznosítható a gyakorlatban is. Mivel a poliszémia és a homonímia tanítása kiváló lehetőségeket kínál a nyelvszemlélet formálása és a készségfejlesztés különböző formái mellett a gondolkodási műveletekben szerveződő képességek fejlesztésére is, különösen fontos lenne ezen a téren jobban kiaknázni a lehetőségeket.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Hoffmann Ottó 1976. *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből*. 17–58.
- Ladányi Mária 2005. A grammatikalizáció kutatása és a modern nyelvelméletek. In: Oszkó Beatrix – Sipos Mária (szerk.): *Budapesti Uráli Műhely 4. Uráli Grammatizáló*. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 7–32.
- Lőrincz Julianna 2015. *Jelentéstani alapismeretek*. Szakképző és Felnőttképzési Intézet. Komárom.
- Pethő Gergely 2004. *Poliszémia és kognitív nyelvészet. Rendszeres főnévi poliszémiatípusok a magyarban*. Doktori értekezés. ELTE – elméleti nyelvészeti program.
- Pethő József 2006. *Jelentés*. Bölcsész Konzorcium. Nyíregyháza.
- Telegdi Zsigmond 1979². *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. In: Uő: *Nyelv, érték, közösség*. Gondolat. Budapest. 296–322.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Nyr.* 348–362.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. *A nézőpont szerepe a mondatban*. <https://www.mta.hu/fileadmin/nytud/drea2k6/Tolcsvaidrea.doc>. Letöltés: 2016. március 20.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 7–8: 18–27.

Abstract

In this paper, I examine from the viewpoint of functional linguistics the way the topics of polysemy and homonymy appear in the Hungarian secondary and high school schoolbook sets. In the introduction I outline briefly the main principles of functional linguistics, with this I discuss relationship between functional linguistics and mother language-education. Then I treat the concept and relationship of polysemy and homonymy. The textbooks and workbooks are analyzed from three viewpoints: language-material (linguistic facts) to development of concept, schematic representations, practices. In the conclusion I intend to provide some recommendations for more accurate and more efficient processing of these semantic issues.

SCHIRM ANITA

A DISKURZUSJELÖLŐK MEGKÖZELÍTÉSE A NYELVTANKÖNYVEKBEN

1. Bevezetés

A laikus nyelvhasználók többsége az oralitásban gyakran használt diskurzusjelölőket (pl. a *deviszont*, a *hát*, a *persze* és az *ugye* elemeket) beszéd-tölteléknek tartja és megbélyegzi. Ez a stigmatizáció származhat az iskolai oktatás tartalmaiból, az általános nyelvszokásból, a nyelv művelői vélekedésekből és az egyéni megítélésből is. Bár a hazai (pl. Dér 2009, Furkó 2013) és a nemzetközi (pl. Fraser 2006) pragmatikai kutatásoknak köszönhetően egyre több ismerettel rendelkeznek a nyelvészek a diskurzusjelölőkről, az iskolákban még nem érezhető ez a szemléletváltás. Az alap- és a középfokú oktatásban használt tankönyvek közül ugyanis egyikben sincsenek benne önálló anyagrészként a diskurzusjelölők, ám a nyelvtan, a kommunikáció, a nyelv-művelés és a stilisztika témakörén belül annál több szó esik a beszéd-töltelékekről mint kerülendő és pongyola nyelvi elemekről (Schirm 2011: 76). Tanulmányomban az oktatás különböző szinterein használt magyar nyelvtan-tanító könyvekből összeállított korpusz segítségével azt mutatom be, hogy milyen információkat közölnek a diskurzusjelölőkről a nyelvtankönyvek.

A nyelvészetben különböző diskurzusjelölő-definíciók léteznek (vö. Dér 2009), az eltérő megközelítésekből az oktatás számára azonban az alábbiak hasznosíthatók (vö. Schirm 2011). A diskurzusjelölők szövegrészeket kötnek össze, miközben pragmatikai viszonyokat jelölnek. Képesek jelezni, hogy mit gondol a beszélő az elhangzottakról vagy a beszédpartneréről, de emellett a társalgást is tudják irányítani, mivel részt vesznek a szó átadásában, a szó átvételében, illetve a beszédjog fenntartásában. Egy-egy diskur-

zusjelölőnek sokféle funkciója lehet, az épp aktuális szerepük mindig csak a szövegkörnyezet ismeretében állapítható meg. A diskurzusjelölők általában nem változtatják meg a mondat igazságfeltételét és propozicionális tartalmát, azonban emocionális és expresszív szerepük van. Főként a szóbeli megnyilatkozások részei, de az írott szövegekben is megjelennek. A leggyakoribb verbális diskurzusjelölők közé a *csak*, a *deviszont*, az *-e*, az *egyébként*, a *hát*, az *ilyen*, az *izé*, a *jaj*, a *már*, a *még*, a *mondjuk*, a *nos*, a *persze*, a *szóval*, a *tényleg*, a *tulajdonképpen*, az *ugye*, az *úgyhogy*, a *vagyis* és a *voltaképpen* tartoznak, ám vannak nem verbális diskurzusjelölők is, mint például a csend, a hűmmögés, a különböző arckifejezések és kézmozdulatok. A szöveg műfaja és stílusa is meghatározza, hogy mely diskurzusjelölők és milyen gyakorisággal fordulnak elő benne. A diskurzusjelölőség funkcionális, pragmatikai kategória, így a verbális diskurzusjelölők esetén nem köthető semmilyen grammatikai kategóriához, például szófajhoz sem. Igék (*tudod*, *vágod*), főnevek (*izé*), módosítósók (*persze*, *tényleg*), határozósók (*aztán*, *egyébként*), kötösók (*úgyhogy*), partikulák (*csak*, *-e*), névmások (*így*, *ilyen*) és interakciós mondatsók (*aha*, *nos*) is képviseltetik magukat a diskurzusjelölők közt. Ráadásul ugyanaz a nyelvi elem az egyik kontextusban (pl. **Mondjuk** annyira nem tetszik, de nem rossz) diskurzusjelölő, míg a másikban már nem (pl. Hogy **mondjuk** meg neki a véleményünket?). Mivel a diskurzusjelölők nem fogalmi, hanem művelési jelentéssel rendelkeznek, így kontextus nélkül nem is lehet meghatározni, hogy mivel járulnak hozzá a megnyilatkozás értelméhez.

2. A vizsgált tankönyvkorpusz, a módszer és a hipotézisek

Ahogy a diskurzusjelölők fentebbi, rövid jellemzése is mutatja, a szócsoporthoz tanításához funkcionális szemléletmódra van szükség, hiszen pusztán a grammatika segítségével nem határolható körül a szóosztály, és az egyes elemek szerepkörének a feltérképezéséhez is szükség van a pragmatikai nézőpontra. A kutatás során azt vizsgáltam, megjelenik-e a funkcionális szemlélet az általános iskolai és a középiskolai nyelvtankönyvekben. A vizsgálat előtti egyik kiinduló hipotézisem az volt, hogy a diskurzusjelölőkhöz kötődő nyelvi tévhitek tankönyvcsaládtól függetlenül jelen lesznek a munkákban, ám azt vártam, hogy az egyes tankönyvek közt meglévő szemléletbeli különbségek

majd e funkcionális szóosztály tagjainak a bemutatásában és a hozzájuk való viszonyulásban is érezhetők lesznek. Azt is feltételeztem, hogy különösen a beszédben gyakori diskurzusjelölőket marasztalják el a nyelvtankönyvek, az írásban is sokszor használt elemekre azonban nem fog kiterjedni a stigmatizáció. Úgy véltem, hogy az általános és a középiskolai tananyag szerkezetének megfelelően több témakörnél (pl. a grammatikai részeknél, a stilisztikánál, a nyelvművelésnél, a kommunikáció tanításánál) is fogok találni a diskurzusjelölőkhöz kapcsolódó megjegyzéseket.

A tankönyvi korpuszom 8 tankönyvcsalád 23 tankönyvéből állt. A válogatás során arra törekedtem, hogy minél több kiadó tankönyve képviseltesse magát a korpuszban, valamint arra is ügyeltem, hogy régebbi és újabb munkák, továbbá klasszikus, valamint kompetenciaalapú tankönyvek is legyenek a vizsgálati anyagok közt.

Az általános iskolásoknak szánt könyvek közül Adamikné Jászó Anna és Fercsik Erzsébet *Édes anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció* sorozatát, valamint Széplaki Erzsébet kompetenciaalapú *Nyelvtan és helyesírás* köteteit vizsgáltam meg. A középiskolás nyelvtankönyvek közül az Apáczai Kiadónál megjelent Uzonyi Kiss Judit által írt tankönyveket, valamint a Pedellus Tankönyvkiadónál megjelent Hajas Zsuzsa *Magyar nyelv* 9., 10., 11. és 12. osztályos köteteit néztem át, továbbá a Konsept H-Kiadó két-két évfolyama (9. és 10. valamint 11. és 12. osztálya) számára készített anyagait, melyeket Józsefné Urbán Ildikó és Szabóné Tóvári Éva írtak. A napjainkban kiadott tankönyveken kívül régi, klasszikus munkákat is beválogattam az elemzendő könyvek közé. Így került be a korpuszba a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelent Antalné Szabó Ágnes és Raázt Judit *Magyar nyelv és kommunikáció* tankönyvcsaládjának két darabja, a régebbiek közül pedig Honti Mária és Jobbágyiné András Katalin *Magyar nyelv* sorozatának két kötete, valamint Szende Aladár *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak* című munkája. A vizsgált tankönyvek pontos bibliográfiai adatai a tanulmány végén, az Irodalom előtti Korpusz rész alatt találhatóak. S bár a korpusz nem öleli föl a teljes nyelvtankönyvkínálatot, a sokféle kiadvány mégis jó betekintést ad abba, milyen információkat közölnek az oktatás különböző szintjein a tankönyvek a diskurzusjelölők funkcionális szóosztályáról.

3. Eredmények

A vizsgált tankönyvekben a kommunikációs részek tanításánál és a szöveg-tannál jelent meg a funkcionális szemlélet, azonban a korpusz egyik könyve sem használta a *diskurzusjelölő* terminust, csupán Hajas Zsuzsa tizenkettődikeseinek írt könyvében (2008b: 13) jelent meg az azonos tartalmú *beszélésjelző* szakkifejezés. Ez a terminológiai eltérés azt tükrözi vissza, hogy még a nyelvészetben sincs egyetértés e funkcionális kategóriába tartozó elemek elnevezéseiről. Ám amíg a szakmunkákban Dér Csilla Ilona megfigyelése (2009: 293) szerint 29 különböző magyar terminus (pl. diskurzusjelölő, diskurzuspartikula, pragmatikai kötőszó, konnektor, társalgásszervező- és jelölő elem) van jelen a fogalomra, addig az alap- és a középfokú oktatásban használt tankönyvekben nincs ilyen nagyfokú differenciálás a megnevezések közt. A diskurzuselemzés szemléletét követő tankönyv (Hajas 2008b) a beszélésjelző műszót használja, s a fogalom alá tartozó nyelvi egységeket igazi lexikai jelentés híján lévőeknek tartja, amelyeknek a „társalgási szándékok jelzésében és a hallgató együttműködésének biztosításában van szerepük” (i. m. 13). Példaként a tankönyv az angol *well, oh, actually, OK, now*, valamint a magyar *hát, no, érted, szóval, ja* szavakat hozza. A tankönyvkorpusz többi része azonban töltelékszónak/beszéd-tölteléknek nevezi a kérdéses elemeket.

3.1. A diskurzusjelölők mint beszéd-töltelékek

A diskurzusjelölőket a nyelvtankönyvek zömében a stilisztika, valamint a nyelvművelés témakörök tárgyalásakor minősítik beszéd-tölteléknek. Szende Aladár középiskolásoknak szóló tankönyvének stilisztika fejezetében (1994: 158) például a következő olvasható: „habozás vagy megfelelő szó keresése közben töltelékszavakkal élünk: *izé, hogy úgy mondjam, kérem szépen, ugye*”. A hozott példák töltelékként való elnevezése ugyan negatív értékítéletet hordoz, ám közben a tankönyv megadja a használatuk okát is, vagyis funkcióval ruházza fel a töltelékszó elnevezés által funkciótlanak tűnő nyelvi elemeket. Egy oldallal később a szerző félkövér kiemelést használva megjegyzi, hogy a „művelt ember társalgása színes, fordultatos, mértéktartóan fegyelmezett és mindig az adott helyzethez illik” (Szende 1994: 159). Ez utóbbi idézet további tanári magyarázat nélkül a töltelékszavakra vonatkoztatva többféleképpen

értelmezhető. Lehet úgy is olvasni, mint a töltelékszavak elítélését, kapcsolatot teremtve a műveltség–műveletlenség és a beszéd-töltelékek használata közt. Ez a nyelvszemlélet jelenik meg például a *Nyelvművelő kézikönyv* beszéd-töltelék szócikkének (NyKk. I: 324) következő részében is: „bosszantóan kirívó a megfelelő kifejezések keresésekor a *hogy is mondjam* szüntelen alkalmazása, nem is szólva a művelt ember beszédébe semmiképp sem illő, nyelvi pallérozatlanságra valló *izé-ről* s a folytonos *hát*-tal való mondatkezdésről”. Ez a kiragadott részlet negatív színben tünteti fel a töltelékszavakat és az őket használó beszélőket. Ám a Szende-tankönyv fentebbi megállapítása ettől eltérően is értelmezhető. Jelezheti azt, hogy a beszédhelyzet olykor megkívánja a töltelékszavak használatát, például gondolkodás közben, vagyis legitimálhatja a nyelvhasználati tanács a töltelékszavak használatát. Konkrét szituációk bemutatása és párbeszéd elemzése nélkül, csupán a tankönyvi leírás alapján azonban a diákok számára nem egyértelmű a beszéd-töltelék kategória megítélése.

Hasonló figyelhető meg Uzonyi Kiss Judit tizenegyedikeseeknek szóló kompetenciaalapú tankönyvének a stilisztika fejezetében is. Itt a mondat stilisztikai vizsgálata alrészénél a szerző a „fontos hangsúlyozni” megjegyzés kíséretében azt állítja, hogy „a stilisztikában nincs helytelen, rosszul szerkesztett mondat. A stilisztikai szempontú értékelés alapja az: a szabálytól való eltérésnek a szövegösszefüggésben van-e funkciója, s ezt a funkciót tökéletesen betölti-e” (Uzonyi 2009c: 153). Ám ezt a gondolatmenetet nem viszi végig a tankönyv, ugyanis 7 oldallal később, a stílusrétegek fejezetben a társalgási stílusnál már a töltelékelemekről a következő olvasható: „Amint a nevük is mutatja, ezek nem szerves részei mondanivalónknak” – írja Uzonyi, s a *valójában, tulajdonképpen, amúgy, egyébként, nos, tudod, érted, kérlek szépen* példákat hozza, majd kitér arra, hogy „rosszabb esetben ezek a töltelékszavak trágárok is lehetnek” (i. m. 160). „Töltelékelemeket általában mindenki használ (persze nem a trágárokra gondoltunk)” – közli a szerző, de megjegyzi, hogy „vigyázni kell előfordulásuk gyakoriságára” (uo.). Vagyis itt már a beszéd-töltelékeket a trágárság és a gyakoriság mentén minősíti a könyv.

Az eddig bemutatottakhoz hasonlóan Józsefné Urbán Ildikó és Szabóné Tóvári Éva *Koncept-H* Kiadónál megjelent 9–10. osztályosoknak szóló könyve (2008) is elmarasztalja a töltelékszavakat a társalgási stílust tárgyaló alfe-

jezetben: „Sok ember ... a szünetek helyére töltelékszavakat, üres frázisokat iktat be (*hát, tulajdonképpen, történetesen; nézetem, véleményem, meglátásom szerint; őszintén szólva*)” ... „A közhelyek és a beszéd-töltelékek aránya nő a mindennapi társalgásban, használatuk igénytelenné teszi a társalgási stílust, s ez magával hozza az egyéni szókincs csökkenését és elszürkülését is” – állítja a könyv (i. m. 212). Ez az állítás azonban eléggé kategorikus, túláltalánosított kijelentés, s nem lévén tudományos alapja, nyelvi tévhitnek tekinthető. Ugyanennek a kiadónak a 11–12. évfolyamosoknak szóló tankönyvében a nyelvművelés résznél a nyelvi babonák témájánál (Józsefné Urbán – Szabóné Tóvári 2010: 158) a szerzőpáros elítéli a nyelvhasználat felületes ismeretén alapuló álszabályokat, ám saját tankönyveikben néha mégis megjelennek túláltalánosítások, ahogy azt a fentebbi idézet is mutatja. A nyelvművelő babonák bemutatásakor viszont a „Kötőszóval nem kezdünk mondatot” tiltást cáfolja a tankönyv, a következőket írva: „Igaz, hogy előzmények nélkül általában nem kezdünk kötőszóval mondatot, de kezdhethetjük így a mondatot, ha az előzményekről a hallgató és a beszélő egyaránt tud. Gyakori a mondat elején az *és, s, mint, hát, mégis, de* kötőszó mind a szépirodalomban, mind az igényes köznyelvben” (uo.).

A korpusz elemzése azt mutatta, hogy szinte az összes tankönyv hasonlóan vélekedett a beszéd-töltelkekről: elítélték őket, s tiltották a használatukat. Azalatt egyik munka sem számolt az általuk beszéd-tölteléknek tartott jelenségek bemutatásakor, hogy az egyes nyelvészeti diszciplínákban eltérően használatos a beszéd-töltelék fogalma, hiszen mást ért rajta a nyelvművelő, a nyelvtörténész, a beszédkutatással foglalkozó nyelvész és a pragmatikát művelő kutató (vö. Dér 2010b). A vizsgált tankönyvek közül csupán a tizedik osztályosoknak szóló Antalné–Raátz-féleben volt szó megakadásjelenségekről, amelyeknek a tankönyv szerint gyakran az az oka, hogy a „beszélő bizonytalan abban, mit akar mondani, ugyanakkor a beszéd tervezése és kivitelezése szinte egyszerre zajlik, és a beszélő nem mindig találja meg azonnal a megfelelő nyelvi formát” (Antalné–Raátz 2011: 19). E tankönyv természetesnek tartotta a megakadásjelenségeket, s nem társított hozzájuk semmilyen negatív tartalmat.

A Honti–Jobbágyiné-féle első osztályos gimnazistáknak szóló tankönyvben a közlésfolyamat tényezőinél (1983a: 18) a szerkesztők Orbán Ottó *Érdeklődő* című gyerekversén keresztül mutatják be, hogy az üzenet megértése

számos tényezőtől függ. E versben az *izé*, a *hogy úgy mondjam*, a *micsoda*, a *hogyhívják*, az *ilyesmi* szavak példázzák a szókeresés folyamatát, a *vagyis úgy értem* szerkezet az önjavítást mutatja, a *na szóval* a mondanivaló továbbvitelét jelzi, a *persze* pedig beszélői attitűdöt fejez ki.

Alsóbb osztályokban azonban még kategorikusan tiltják az illető szavak használatát, különösen az egymás utáni többszöri előfordulásukat. Ezt mutatja például az ötödik osztályosoknak készített Adamikné–Fercsik-féle *Édes anyanyelvünk* tankönyv (2008a) következő részlete is: „A szünetre a beszélőnek és a hallgatónak egyaránt szüksége van. A beszélő a szünetekben levegőt vesz a beszéd további folytatásához, ugyanakkor egy kis gondolkodási időt is nyer. A szünet nem azonos a köhögéssel, krákogással vagy a nyökögéssel, a különböző beszéd-töltelékek ismételtetésével. Nemcsak leírva, de élőszóban meghallgatva is kellemetlen az ilyen mondat: *Arra gondoltam, ööö hogy khkh lehetne ööö máshogy is...*” (i. m. 69).

A diskurzusjelölők a szóbeli kommunikációban rendkívül gyakoriak, ám a funkcióik bemutatása nem volt jellemző a korpusz tankönyveire. Egyedül Hajas Zsuzsa *Magyar nyelv 12. középiskolásoknak* című tankönyvében irányult egy feladat a tankönyv által beszélésjelzőnek nevezett szavak szerepének a feltérképezésére. A könyv az alábbi párbeszéd segítségével figyelteti meg a diákokkal az érintett elemek szerepkörét: „– *Valami baj van?* – *No nem, csak elfelejtettem bezárni a lakásom ajtaját.* – *Ja, a memóriára vigyázni kellene!* – *No, te se panaszkodhatsz, örökké megfelelkezel a napi feladataidról is!* – *Szóval, aki olyan elfoglalt, mint én, annak nehéz emlékeznie, érted?* – *Na indulj, menj már haza, mert kifosztják a lakásodat!*” (Hajas 2008b: 13). A párbeszédben a *no, csak, ha, szóval, érted, na, már* elemek funkcionálnak diskurzusjelölökként, s látható, hogy ezek egy része beszélői attitűdöt jelöl, más részük fatikus szerepű, s emellett társalgásszervező funkcióval is bírnak.

Több tankönyvben is megjelenik annak jelzése, hogy a diskurzusjelölők – általuk többnyire töltelékszavaknak vagy beszéd-töltelékeknek nevezett elemek – főként az oralitáshoz kötődnek. Az Antalné–Raátz tankönyvcsalád tizedik osztályosoknak szóló munkájában például a következő olvasható: „Szóban szívesebben használunk állandó nyelvi kifejezéseket, társalgási fordulatokat, töltelékszavakat” (Antalné–Raátz 2011: 18).

Hajas Zsuzsa *Magyar nyelv 10. középiskolásoknak* című tankönyvében pedig a nyelvváltozatok és stílusrétegek fejezetben szereplő egyik feladatnál egy nyelvjárási szöveg található, amely a nyelvjárási alakok és fordulatok (*legyüvők, kigyüvők, má, vót, mer, senkihe, köll*) mellett számos, a beszélt nyelvre jellemző diskurzusjelölőt (*hát, ugye*), és diskurzusjelölő-kollokációt (*hát aszongya*) tartalmaz (Hajas 2009: 9). A feladat azt kéri a diákoktól, hogy írják át köznyelvire a szöveget, ügyelve arra, hogy a közlési szándék ne sérüljön. Ennek során azt is megfigyelteti a tankönyv, hogy milyen szavakat kell kihagyni vagy átfogalmazni a köznyelvivé történő átalakítás során. Itt nagyon jól tetten érhető a diskurzusjelölőknek az a tulajdonsága, hogy nem járulnak hozzá a megnyilatkozás propozicionális tartalmának a megváltoztatásához, azonban mégis kifejeznek valamilyen többletet, tehát nem fölöslegesek.

3.2. A diskurzusjelölők a tankönyvek grammatikai leírásaiban

A diskurzusjelölők példák szintjén gyakran előkerültek a vizsgált tankönyvekben a szófajtani, illetve a mondattani fejezetekben is. Azonban a szófajtani áttekintéseknél csak a módosítószók, valamint a felelő- és kérdőszók, illetve a partikulák kapcsán hoztak példát a tankönyvek a diskurzusjelölőkre, ami azért félrevezető, mert azt sugallhatja, hogy csupán ezeknek a szóosztályoknak lehetnek attitűd-kifejező és a diskurzus működésére vonatkozó szerepköreik. Hajas Zsuzsa kilencedikeseknek írt tankönyvében például a következő olvasható: „A módosítószó egy mondatrész vagy egész mondat tartalmát módosíthatja, de kifejezheti a beszélőnek a mondottakhoz való viszonyát is. ... A mondanivaló árnyalásának nélkülözhetetlen eszköze, de a kellenél gyakoribb használata modorossá teheti beszédünket. Például: *bizony, nyilván, ugye, úgyszólván, csupán*” (Hajas 2010: 81). A tankönyv tehát kitér az idézett elemek attitűdjelző szerepére, s csupán a kérdéses szavak túlzásba vitt használatát ítéli el. Ugyanezen az oldalon a szerző lábjegyzetben megemlíti a partikulát is, amely „kifejezheti a beszélő viszonyát a közölt tartalomhoz vagy kommunikációs helyzethez, vagy a mondatban lévő állítást értékeli, árnyalja”. Megjegyzi továbbá, hogy a „partikulák egymással társulhatnak is: pl. *éppen csak, még csak, de csak*” (uo.). Az ilyen együttállásokat a pragmatikai szakirodalomban diskurzusjelölő-kollokációnak nevezik.

A Konsept-H Kiadó 9–10. osztályosoknak szóló tankönyve a módosítószók kapcsán már az egyes beszélői attitűdöket is megadja, s példák felsorolásával bemutatja a bizonyosságot, a bizonytalanságot, az érdeklődést és az igenlést

is (Józsefné Urbán–Szabóné Tóvári 2008: 51). Ugyanez a tankönyvcsalád pedig 11–12. osztályban újfent visszatér az indulatszavak és a módosítószavak stilisztikai erejére, s irodalmi idézeteket használ annak illusztrálására, hogy ugyanaz az indulatszó hogyan képes többféle érzelmet is kifejezni. Bemutatja például, hogy a *jaj*-jal elképedést, örömet, elragadtatottságot, sajnálkozást és ijedtséget is lehet érzékeltetni, az *ám* kódolhat csodálkozást, a *talán* reménykedést, a *csak* és a *bizony* szavak pedig nyomatékosítást és megerősítést is képesek jelezni (Józsefné Urbán–Szabóné Tóvári 2010: 19–20).

A szófajteni leírások mellett sokat elárulnak a tankönyvek nyelvszemléletéről az egyes anyagrészekhez készített kérdések és feladatok is. Hajas Zsuzsa *Magyar nyelv 9.* című munkájában például az alábbi kérdés és instrukció található: „Milyen hatást keltenek a következő mondatokban a kelleszténél többször használt módosítószavak? Javítsd ki a nyelvhelyességi hibákat” – kéri a feladat. A nyelvi példák pedig: „*Persze hívták, de mert hideg volt, nyilván nem indult útnak. Úgyszólván jégpáncél borította a főközlekedési utakat. Vajha olyan járműveink lennének, amelyekkel esetleg elindulhatnánk? Nyilvánvalóan az hát a zavaró, hogy erre nem vagyunk berendezkedve*” (Hajas 2010: 83). Már a feladat megszövegezése is nyelvhelyességi hibáról és a kelleszténél többször használt módosítószavakról beszél, pedig elképzelhető olyan kontextus, amikor a közvetíteni kívánt tartalom érzékletes átadásához éppen a diskurzusjelölők halmozása szükséges.

A felelő- és kérdőszók kapcsán több tankönyv feladata is az *-e* kérdő partikula szórendi helyére vonatkozik. Józsefné Urbán Ildikó és Szabóné Tóvári Éva *Magyar nyelv a 9–10. osztályok számára* című tankönyvének egyik hibajavításos feladatában (2008: 52) szerepelnek például a *Nem-e láttad őt?*, *Be-e csuktátok az ajtót?* adatok, míg Széplaki Erzsébet 6. osztályosoknak készített kompetenciaalapú tankönyvében (2009b: 160) az *El-e mehetek délután gördeszkázni?*, *Nem-e lehetne megnéznem az esti filmet?*, *Meg-e beszélhetnénk a délutáni programot?* példák találhatók. Az Adamikné–Fercsik-féle hatodik osztályosoknak szóló *Édes anyanyelvünk* tankönyvben (2008b: 149) egy tanár-diák párbeszédbe bújtatva jelenik meg az *-e* kérdőszó használati szabálya. A kislány a *Meg-e mondjam?* kérdés helyességéről faggatja tanárát, mire az a következőt válaszolja: „Ez bizony az egyik legcsúnyább nyelvhelyességi hiba. Az *-e* kérdőszót mindig az állítmány után kell helyezni: Megmond-

jam-e? Akkor is elmentél volna-e, ha nem kaptál volna semmit?” Ez utóbbi tankönyvi magyarázatnál erősen stigmatizálva van az igekötő és az ige közé rakott *-e* kérdőszó.

A tankönyvírók a fentebb bemutatott feladatoknál azt nem vették számításba, hogy csupán a köznyelvi sztenderdben kapcsolódik az állítmányhoz a kérdőszó, számos nyelvjárásban azonban az *-e* kérdő partikula vándorlása természetes jelenségnek számít. Továbbá az írott beszélt nyelviség szövegtípusaiban, valamint más regiszterekben is különféle nyelvhasználati stratégiák és beszélői attitűdök jelölője lehet a köznyelvi normától eltérő szórend (vö. Schirm 2006).

A diskurzusjelölők a tankönyvek grammatikával foglalkozó fejezetei közül még a mondattani részeknél, azon belül is a kötőszók tanításánál jelennek meg. A Konsept-H Kiadó 9. és 10. osztályosoknak szóló tankönyve a kötőszók használata kapcsán jó néhány szabályt felsorol, ezek közül az egyik: „Ne használjunk együtt rokon értelmű kötőszókat”, mint amilyen a *de viszont* vagy a *de azonban*. A kötet a szabály illusztrálására az *El akartam menni, de viszont nem kaptam jegyet* mondatot hozza, amelyben a *viszont* szó a szabály szemléletesebbé tétele érdekében át is van húzva (Józsefné Urbán – Szabóné Tóvári 2008: 82). Az idézett tankönyvben a *de viszont* szerkezet ellen az a kifogás, hogy nagyon hasonló a benne található két elem funkciója. Ám a *de* és a *viszont* egymás melletti előfordulása gyakran nem pusztán szófölösleg, a kifejezés ugyanis a részeihez képest többletjelentéssel bírhat, ahogy azt a *Magyar nyelv nagyszótárának deviszont* szócikke (Ittész 2014: 1214–1215) be is mutatja. A szótár 4 jelentést társít a *deviszont*-hoz: egyrészt a várakozásnak, elvárásnak nem megfelelő kijelentést vezeti be, másrészt megengedő mellékmondatban a nem várt következmény kiemelésére használatos. Emellett szembeállító ellentétes viszonyban az egymást nem korlátozó kijelentések kapcsolására is alkalmas, valamint hozzátoldó vagy fokozó kapcsolatos viszonyban is előfordul az *is*-sel együtt, s ilyenkor nyomatékosító és kiegészítő funkciója van.

A kötőszók használatával még a stilisztika fejezetekben, a tudományos stílus kapcsán is foglalkoznak a könyvek. Például a 11. évfolyam számára írt Uzonyi-féle kötet megjegyzi, hogy a tudományos stílusban gyakoriak az összetett mondatok, amelyekben fontos szerep jut a tagmondatok közötti

viszonyt világossá tevő kötőszóknak (Uzonyi 2009c: 162). Azonban egyik tankönyv sem tér ki a diskurzusjelölők textuális szerepkörére, pedig sok, a beszélt nyelvben gyakori, stigmatizált diskurzusjelölő (pl. *deviszont, hát, szóval*) kötőszóból alakult ki. Egyébként a kötőszói eredetű diskurzusjelölők egy részét a vizsgált munkák maguk is alkalmazták, hiszen ezek a szövegkoherencia jelzése miatt az írott tudományos nyelvnek is szükségszerű részei (vö. Dér 2010a).

4. Összegzés, kitekintés

Összegezve a tankönyvi korpusz vizsgálatának az eredményeit, megállapítható, hogy egyik tankönyvben sem voltak benne külön tananyagrészként a diskurzusjelölők, ám voltak olyan tankönyvek, amelyekben már érezhető az e szóosztályba tartozó szavak bemutatásánál a társalgáselemzés és a pragmatika szemléletmódjának a megjelenése. A szóbeli kommunikációval foglalkozó fejezetek közül a korpusz egy tankönyvében (Hajas 2008: 13) előfordult a társalgásjelölő műszó, egyben (Antalné–Raátz 2011: 19) pedig tárgyalták a megakadásjelenségeket. A diskurzusjelölők bemutatásának a módjában megjelenő eltérések a tankönyvek nyelvszemlélete közti különbségekkel magyarázhatók. Többségében a korpusz tankönyveiben funkció nélküli, kerülendő elemeknek tartották a kérdéses elemeket, és általában töltelékszónak vagy beszéd tölteléknek nevezték őket.

A szerzőtől, a kiadótól és a megjelenés évétől függetlenül azonos témakörknél kerültek elő példák és szabályok szintjén a diskurzusjelölők: a grammatikai ismereteknél, a szófajtanál és a mondattannál, a stilisztikában pedig az egyes stílusok tanításánál, illetve a szóbeli kommunikáció ismertetésénél. Az elemzett szövegek rámutattak arra, hogy a diskurzusjelölők kezelését illetően is gyakran ellentmondások találhatók a tankönyvek különböző anyagrészei közt, amelyek részben az előíró és a leíró szemléletmód váltakozásának, részben pedig a grammatikai és a pragmatikai megközelítés különbözőségének köszönhető.

A vizsgálatot az új, OFI által készített kísérleti tankönyvekkel és munkafüzetekkel érdemes volna még tovább folytatni, s megnézni, vajon megfigyelhető-e változás e funkcionális szóosztály elemeinek a tanítása kapcsán.

A diskurzusjelölők megítélésében változást hozhat a nyelvi ismeretterjesztés szemléletmódjának az átalakítása és a diskurzusjelölőknek önálló anyagrész-ként a tankönyvekbe való beemelése is. A tanítás során érdemes heurisztikus eljárást alkalmazni, vagyis hagyni, hogy a diákok maguk fedezzék fel a diskurzusjelölők jellegzetességeit és a használatuk mögött rejlő funkciókat. Korpusz-ként ehhez a felfedeztető munkához a különféle szóbeli és írásbeli szövegtípusokon kívül felhasználhatók a korábbi évek magyar nyelv és kommunikáció tankönyveinek kapcsolódó részei is, amelyeknek elemzésével a tanulók nem csupán a nyelvművelés, a társalgáselemzés és a pragmatika szempontjaival ismerkedhetnek meg, hanem a tankönyvszövegek és a saját gyűjtésű nyelvhasználati adatok összevetésével a kritikai gondolkodásuk is fejlődhet.

Felhasznált irodalom

- Dér Csilla Ilona 2009. Mik is a diskurzusjelölők? In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest, 293–303.
- Dér Csilla Ilona 2010a. Diskurzusjelölők a tudományos nyelvhasználatban. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében*. MANYE–Eszterházy Károly Főiskola. Székesfehérvár–Eger. 382–388.
- Dér Csilla Ilona 2010b. „Töltelékelem” vagy új nyelvi változó? *A hát, úgyhogy, így és ilyen* újabb funkciójáról a spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2010: 159–170.
- Fraser, Bruce 2006. Towards a theory of discourse markers. In: Fischer, Kerstin (ed.): *Approaches to discourse particles*. Elsevier. Oxford. 189–204.
- Furkó Bálint Péter 2013. A diskurzusjelölők alaptermészete a pragmatikai szemlélet tükrében. *Magyar Nyelv* 109: 157–162.
- Ittész Nóra 2014. *A magyar nyelv nagyszótára* V. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- NyKk. = Grétsy László – Kovalovszky Miklós (főszerk.) 1983–1985. *Nyelvművelő kézikönyv* I–II. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Schirm Anita 2006. Az *-e* kérdő partikula nyomában. In: Sinkovics Balázs (szerk.): *LingDok 5., Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. Szeged. 131–153.
- Schirm Anita 2011. A diskurzusjelölők a nyelvtudományban és az oktatásban. In: Hegedűs Orsolya – Pšenáková Ildikó (szerk.): *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért* I. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra. 73–78

Elemzett tankönyvek

- Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Fercsik Erzsébet 2008a. *Édes anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció 5. évfolyam*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest.
- Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Fercsik Erzsébet 2008b. *Édes anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció 6. évfolyamos tanulók számára*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest.
- Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Fercsik Erzsébet 2008c. *Édes anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció az általános iskolák 7. osztálya számára*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest.
- Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Fercsik Erzsébet 2008d. *Édes anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció az általános iskolák 8. osztályosai számára*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2010. *Magyar nyelv és kommunikáció 9*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2011. *Magyar nyelv és kommunikáció 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Hajas Zsuzsa 2008a. *Magyar nyelv 11. középiskolásoknak*. Bővített kiadás. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 2008b. *Magyar nyelv 12. középiskolásoknak*. Bővített kiadás. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 2009. *Magyar nyelv 10. középiskolásoknak*. Bővített kiadás. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 2010. *Magyar nyelv 9. középiskolásoknak*. Bővített, átdolgozott kiadás. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.
- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin 1983a. *Magyar nyelv a gimnázium I. osztálya számára*. Negyedik kiadás. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin 1983b. *Magyar nyelv a gimnázium IV. osztálya számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Éva 2008. *Magyar nyelv a 9–10. osztályok számára*. Konsept-H Kiadó. Piliscsaba.
- Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Éva 2010. *Magyar nyelv a 11–12. osztályok számára*. Konsept-H Kiadó. Piliscsaba.
- Szende Aladár 1994. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Széplaki Erzsébet 2009a. *Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv 5. osztály*. Tizenhatodik, átdolgozott kiadás. Apáczai Kiadó. Celldömölk.
- Széplaki Erzsébet 2009b. *Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv 6. osztály*. Tizenhatodik, átdolgozott kiadás. Apáczai Kiadó. Celldömölk.
- Széplaki Erzsébet 2009c. *Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv 7. évfolyam*. Tizenötödik, átdolgozott kiadás. Apáczai Kiadó. Celldömölk.

Széplaki Erzsébet 2009d. *Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv 8. osztály*. Tizenhatodik, átdolgozott kiadás. Apáczai Kiadó. Celldömölk.

dr. Uzonyi Kiss Judit 2009a. *Magyar nyelv a 9. évfolyam számára*. Apáczai Kiadó. Celldömölk.

dr. Uzonyi Kiss Judit 2009b. *Magyar nyelv a 10. évfolyam számára*. Apáczai Kiadó. Celldömölk.

dr. Uzonyi Kiss Judit 2009c. *Magyar nyelv a 11. évfolyam számára*. Apáczai Kiadó. Celldömölk.

dr. Uzonyi Kiss Judit 2010. *Magyar nyelv a 12. évfolyam számára*. Apáczai Kiadó. Celldömölk.

Abstract

The treatment of discourse markers in Hungarian school textbooks

Through the analysis of 23 school textbooks from 8 different textbook series, the present study offers a critical analysis of the kind of knowledge about discourse markers transmitted through primary and secondary school textbooks. At the level of examples and rules, the discussion of the same topics included treatment of this functional word class across the different textbook series, such as syntax and parts of speech among grammar topics, and the various styles, and the topic of oral communication. Differences were found in the way the discourse markers were treated, however, which can be explained by the different perspectives on language the textbooks represent.

LŐRINCZ GÁBOR

A 9. OSZTÁLYOS KÍSÉRLETI *MAGYAR NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ* TANKÖNYV ELŐNYEIRŐL ÉS HÁTRÁNYAIRÓL

1. Bevezetés

Dolgozatomban a 9. osztályos magyar nyelv és kommunikáció tankönyv, valamint a hozzátartozó munkafüzet néhány részletét elemzem. Egy korábbi tanulmányomban (Lőrincz G. 2015) már foglalkoztam az 5. osztályos kísérleti magyar nyelv és kommunikáció tankönyv, illetve az azonos korosztály számára készült kárpátaljai/ukrajnai (Braun–Zékány–Kovács–Burkus 2013) és felvidéki/szlovákiai (Bukorné Danis–Bolgár 2009) tankönyvek jelentés-tani fejezeteivel, különös tekintettel az egyes jelentésdefiníciók adekvátságára, valamint a különböző lexikológiai jelentésviszonyokkal kapcsolatos ismeretekre. Ezt azért szükséges hangsúlyoznom, mert jelen tanulmány gerincét szintén a jelentéstannal kapcsolatos ismeretek képezik.

2. Elméleti alapvetés

Legelőször a címben foglaltakat kell tisztáznom a félreértések elkerülése végett, ugyanis dolgozatomban elsősorban olyan tananyagrészeket elemzek, amelyek bár nagyon hasznosak lehetnének (mivel pl. az aktuális tudományos ismereteket próbálják közvetíteni), a diákok számára azonban mégis szinte használhatatlanok. Vagyis: a tankönyvírók elképzelése jó (előny), a kivitelezés azonban már kevésbé (hátrány). Ezzel természetesen nem azt szeretném sugallni, hogy a kísérleti tankönyvek színvonala nem megfelelő (vö. pl. Verécze 2011, Molnár 2014, Jánk 2014, Nagy 2014), bár minden kétséget kizá-

róan hagynak maguk után kívánnivalót (amit mi sem bizonyít jobban, mint a revideált változatok elkészítésének szükségessége). Ennek egyik oka, hogy a tankönyvszerzők feladata nagyon bonyolult: „A mindenkori tankönyvírónak nagyon sok követelményt kell figyelembe vennie. A tankönyvnek pragmatikai, szaktudományi, pedagógiai-didaktikai, nyelvi, egyéb gyakorlati szempontoknak is meg kell felelnie. A szerzőnek mérlegelnie kell, mi az, ami feltétlenül szükséges, hogy benne legyen a tankönyvben, egyben biztosítja az iskolák közötti átjárhatóságot, mi az, ami elavult, ezért más, hasznosíthatóbb ismeretekkel cserélhető; ismernie kell a záróvizsga követelményeit, és nem utolsó sorban pontosan el kell találnia az életkornak megfelelő nyelvezetet is. Ezek után az sem utolsó szempont, hogy sikerüljön mindezt egységes koncepcióba szervezni” (Simon 2011: 126). Egy másik nyomós ok, hogy bizonyos nyelvészeti kérdésekben a szakemberek véleménye nem egységes – pl. a szó mibenlétével (vö. pl. Juhász 1980; Kiefer 1998: 128; Fehér 2007, 2008), a nyelv rétegződésének mikéntjével (nyelvművelői, szociolingvisztikai, hálózatzatelméleti stb. megközelítés), a poliszémia és a homonímia viszonyával (vö. pl. Antal 1978: 107–8; Pethő 2006: 54–65), a szófajok rendszerezésével (vö. pl. Pete 2000; Bokor 2007: 202–205, Keszler 2000: 67–74) kapcsolatos álláspontok nagyon sokszínűek –, ennek ellenére a tankönyvíróknak úgy kell összeállítaniuk a tananyagot, hogy az ilyen jellegű viták ne tükröződjenek az általános és középiskolai tankönyvekben, a közvetített ismeretek mégis korszerűek legyenek. Az első ábra nagyon jól szemlélteti, hogy ez nem minden esetben sikerül szerencsésen:

- 1. Eddigi ismereteid alapján értelmezd az anyanyelv szerepét! Készíts egy fűtábrát a füzetedbe, amely segítségével összegyűjtöd megoldásaidat!



1. ábra: Az anyanyelv szerepe a tankönyvben

Az iskolának az lenne a feladata, hogy olyan nyelvi ismereteket közvetítsen a diákoknak, melyek segítségével jól elboldogulnak az élet minden területén (úgy, hogy a megszerzett ismereteket egyúttal közelállónak is érzik magukhoz), az ábra alapján (és minden valószínűség szerint a tanulók fejében is) az anyanyelv azonban olyan idegen, kaotikus, megfoghatatlan valami, amivel nagyon nehéz azonosulni.

Az anyanyelvoktatás válságban van (vö. pl. Kerber 2002, Vári–Auxné Bánfi–Felvégi–Rózsa–Szalay 2002). Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a tankönyv bevezetője: „A váltakozó grammatikai és kommunikációs leckék

közül várhatóan az utóbbiakat érzitek majd hozzátok közelebb állónak, de higgyétek el: a leíró nyelvtan sem haszontalan, sőt komoly segítséget adhat például az idegen nyelvi tanulmányaitokhoz”. Ez a magyarázat – lássuk be – egyáltalán nem meggyőző – még egy felnőtt számára sem –, azonban nagyon jól szemlélteti, hogy a tankönyvírók tisztában vannak a problémával. Papp István már 1940-ben így ír: „Amit ma nyelvtannak neveznek, annak főbb körvonalait a latin nyelvoktatás fejlesztette ki. (...) Ez a latin grammatikai hagyomány béklyóba veri még ma is a magyar nyelvtani oktatást, konzervativizmusával távol tartja tőle a nyelvtudomány újabb vívmányait, s így mesterségesen idézi elő az űrt, mely a nyelvtan régimódi rendszere és didaktikai feltagolása meg a mai ember lelkivilága és a modern élet követelményei közt tántog” (Papp é.n.: 3). Ez a közel 80 évvel ezelőtt megfogalmazott gondolatmenet – sajnos – még napjainkban is aktuális, mivel a magyar nyelvtankönyvek az esetek leg többjében nem veszik figyelembe a beszélő nyelvi tapasztalatait, annak ellenére sem, hogy a társas nyelvészlet már rég kimondta: a nyelvhasználati sajátosságok kialakulásának egyik meghatározó mozzanata, hogy az ember hol és hogyan szocializálódott, és hogy közben milyen nyelvváltozatokat sajátított el (vö. Sándor–Kampis 2000: 128–129). Mivel a szerzők a beszélő nyelvi tapasztalatait figyelmen kívül hagyják, ezért a nyelvtani tananyagrészek példanyaga a legtöbb esetben nem a mindennapi nyelvhasználatból van kölcsönözve, hanem szépirodalmi jellegű (vö. Verécze 2011).

Ezek után felvetődik a kérdés: kell-e egyáltalán nyelvtant tanítani? Ismét Papp Istvánra hivatkozva: „Magam is azt vallom, hogy iskolai, tehát nevelő célú nyelvoktatás nem képzelhető nyelvtan nélkül; de ha a nyelvtan szárazsága miatt valóban nélkülöz minden pedagógiát, akkor inkább süllyedjen vissza minden nyelvoktatás a csevegve tanítás színvonalára” (Papp é.n.: 4). Ha összevetjük a magyar anyanyelvoktatást más európai országokéval, akkor nagy különbséget látunk: „Nagy-Britanniában elsődleges cél a nyelvi kompetencia és performancia fejlesztése az angol nyelvi órákon. Olyan eszközrendszer kialakítására és fejlesztésére törekszenek, amely a többi tantárgy eredményes tanulását elősegíti. (...) Nagy szerepet kap a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készség és a kreatív írás. [...] A német iskolákban az óraszámnak több mint kétharmadát a beszéd és írás fejlesztése, illetve az irodalmi és nem irodalmi szövegekkel való foglalkozás tölti ki. Csak 20

százalékot tesz ki a nyelvi jelenségekkel és a grammatikával való foglalkozás“ (Molnár Csikós 2013: 202). A nyelvtanoktatás tehát nélkülözhetetlen, de mindenképpen szükséges a (nyelvvel, a tananyag felépítésével és mennyisé- gével kapcsolatos) szemléletváltás. A megszokottól eltérő nyelvtanoktatás le- hetőségeit nagyon jól mutatja be pl. Szilágyi N. Sándor *Ne lógasd a nyelvedet hiába!* (2000) című munkája, melynek nyelvszemlélete és megközelítésmódja emberközelí, a ma diákjainak és tanárainak szól.

3. A vizsgált tananyagrészek

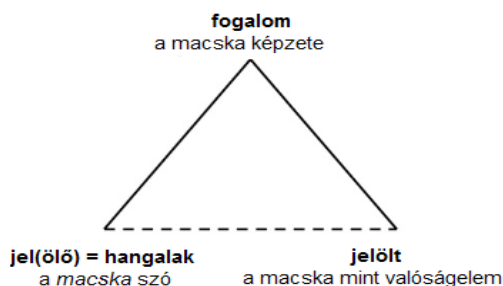
Most pedig következzen a 9. osztályos tankönyv és munkafüzet néhány je- lentéstani egységének kritikai elemzése a teljesség igénye nélkül! Vegyük szemügyre először a tankönyv jelentésdefinícióját: „A nyelvi jel két részből, egy **jelölő**ből (egy szó, hangsor) és legalább egy **jelölt**ből (a fogalom, amit jelent) áll. A nyelvi jel két része képes egymást felidézni. A *ház* szó hallatán megjelenik szemünk előtt egy cseréptetős, ablakkal, ajtóval rendelkező, füs- tölgő kéményű épület képe. Ha pedig egy konkrét épületről (a **jeltárgyról**) mondani szeretnénk valamit, a *ház* hangsort ejtjük ki” (100. o.). A definíció felett a következő kép található:

Jelentés		
Jel		Jeltárgy
jelölő	jelölt	valóság
hangsor	fogalom	

2. ábra: A jelentés összetevői

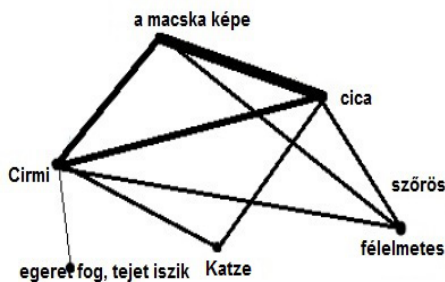
A fenti meghatározás több ponton is kifogásolható: 1. A jelentésnek csak két „összetevőjével” számol. 2. A diákot összezavarja, hogy ennek ellenére három új terminussal találkozik. 3. Az ábra nem szemlélteti, hogy a három jelentés-összetevő elválaszthatatlan egymástól. 4. Mi történik akkor, ha a ta- nulóban a szó hallatán felidéződő ház nem hasonlít a definícióban meghatáro-

zottra, és ilyen irányú észrevételének hangot is kíván adni? 5. A *jelölt* terminus a szemantikában nemcsak a jeltárgyra, hanem a fogalomra is vonatkozik. Úgy gondolom, hogy kiindulásképpen sokkal célravezetőbb lett volna a szemiotikai háromszög ismertetése, hiszen az nagyon jól mutatja a három jelentés-összetevő viszonyát, és további gondolatokat is ébreszthet a tanulóknban:



3. ábra: A macska szó jelentése

A fenti jelentésdefiníció a denotatív jelentést próbálja körülhatárolni, de a szónak nem csak elsődleges, fogalmi jelentése van! A tanulónak már akkor hiányérzete támadhat, ha a *jelentés* szó hétköznapi értelmezéséből indul ki: Mit jelent számodra ez vagy az a szó, dolog? Nagyon fontos tehát, hogy a jelentés fogalmát kibővítsük, és idesoroljunk minden olyan jegyet (vö. Pléh 2013: 101), ami a tanulónak eszébe jut(hat) egy adott szó (mondjuk a *macska*) hallatán (szándékosan nem fogalmat írtam, ennek magyarázatára később visszatérek). Hasznos lenne tehát a szóval (*macska*) kapcsolatos egyéni jelentéstérképek, jelentéshálók készíttetése, mivel azok megmutatnák, milyen azonos, illetve különböző tulajdonságokat, érzéseket stb. társítanak hozzá a diákok.



4. ábra: A macska szó „jelentéstérképe”

Az egyes jelentéstérképek összevetése után kiemelhetők lennének azok a jegyek, amelyek mindenkinél előfordulnak. Ezután jelezni kellene, hogy hasonló folyamat figyelhető meg a nagyobb csoportokban, a társadalom egészében is, melynek eredményeképpen a közös jegyek száma optimalizálódik, de még mindig elégséges ahhoz, hogy a közösség tagjai egyetértsenek abban, mitől macska a macska. Az így létrejött jelentés egyszerre extenzionális és intenzionális (vö. Pethő 2006: 37), vagyis magában foglalja a denotációt, valamint az adott dologra jellemző összes fogalmi jegyet is – ez utóbbi kapcsán nagyon hasonlatos a mezőösszefüggés tágabb értelmezéséhez (vö. Lőrincz J. 2009: 131).

A fogalmi jegyekkel összefüggésben meg kell említenem az Eleonor Rosch nevéhez fűződő prototípus-elméletet, amely szerint bár egy adott kategóriába több minden is beletartozhat – a kategóriának nincsenek jól meghatározott körvonalai –, azért vannak legjobb, tipikus esetek is, amelyek a kategória magját képezik. Ezek az elemek a kategóriára jellemző ismertetőjegyek együtteséből a lehető legtöbbet viselik egyszerre magukon. A többi elem hozzájuk képest periférikusabb, mivel az általános ismertetőjegyek valamelyike – esetleg több is – hiányozhat (vö. pl. Pléh 2013: 107). Ilyen megfontolás alapján pl. a paradicsom nem tipikus gyümölcs, a bálna, a delfin, a denevér nem tipikus emlős, a strucc és a pingvin pedig nem tipikus madár. Ezt az elméletet azért kellett ismertetnem, mert a munkafüzet egy feladatban foglalkozik vele:

2. a) Mit látsz a képeken? Fogalmazd meg ezen szavak jelentését! Dolgozz a füzetedbe!

5. ábra: A prototípus-elmélet megjelenése a munkafüzetben

Az újítási szándék dicséretes, a kivitelezés azonban már nem annyira, mert: 1. A szöveg semmiféle utalást nem tartalmaz azzal kapcsolatban, hogy hogyan kapcsolódik ez az elmélet (amely – nagyon helyesen – csak jelzés szintjén van megnevezve a munkafüzetben) a jelentéshez, a jelentéstanhoz. 2. A feladat megfogalmazása (*Mit látsz a képeken? Fogalmazd meg ezen szavak jelentését!*) nem egyértelmű, hiszen csupán egy kitöltendő mező áll a tanulók rendelkezésére, ami azt sugallja, hogy egyetlen szóval kell meghatározniuk a képeken látható (a munkafüzetben négy kép van székekkel, madarakkal, gyümölcsökkel és virágokkal) tárgyak nevét. A feladat második részéből (*Keresd ki ezeket a szavakat egy értelmező szótárból! Találsz különbséget a szótár és a saját meghatározásaid között?*) azonban kiderül, hogy a tankönyvszerzők arra kíváncsiak, mire használható pl. a *szék*, milyen a formája, milyen anyagból készül – vagyis mitől szék a szék (azaz az értelmező szótárak szék-definíciójára) –, de ennek meghatározásához szintén semmiféle támpontot nem nyújt a tankönyvben található elméleti ismeretanyag. A feladat kapcsán érdemes megfontolni a következő megállapítást: „Az értelmező szótárak ugyanis – minden hiedelemmel ellentétben – nem a szó jelentését adják meg (felsorolva a nyelvi minősítésnek azokat az ismérveit, illetve azokat az észlelési feltételeket, amelyek alapján eldöntjük, hogy pl. a *pipa* szón mit kell érteni, illetve hogy valamit lehet-e pl. *pipá*-nak nevezni), hanem, akárcsak az enciklopédiák, megpróbálják tömören és akkurátusan leírni, milyen (és mire való) az a konkrét dolog, amelyre az illető szót alkalmazni szoktuk (Szilágyi N. 1996: 41). Vagyis a tanulóknak tudatosítaniuk kell, hogy a fogalmi és a nyelvi kategorizáció nem azonos: „A nyelvi kategorizáció szerint ugyanis abba a kategóriába például, amelyet a közös *pipa* név tart össze, nagyon is különböző típusú „pipák” tartoznak bele: van olyan pipa, amely füstöl, van, amely vízvezetékdarab, amely írásjel vagy ember stb. A *pipa* szó egyetlen, de befelé strukturált jelentése mindezeket egyetlen nyelvi kategóriába fogja össze. Olyan fogalmat azonban aligha képzelhetni el, amelynek köre mindezekre a dolgokra kiterjedne. Az ember ezeket egyazon névvel nevezi ugyan meg, de soha senkinek eszébe nem jutna, hogy a dohányzó eszközt a vízvezetékre próbálja szerelni, vagy hogy az üvegfúvó pipába dohányt tömjön, és rágyújtson” (Szilágyi N. 1996: 48). Ebből következik, hogy a *macska* szóról

a beszélőnek ugyan eszébe juthat a horgony (*vasmacska*) vagy akár egy csinos nő (*cica*) is, de azoknak ettől még semmi közük nem lesz a macska fogalmi kategóriájához.

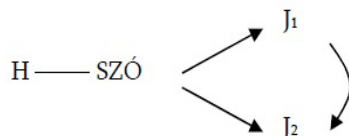
A nyelvi kategorizáció kérdése szorosan kapcsolódik a lexikológiai jelentésviszonyokhoz, pontosabban a poliszémiához. A lexikológiai jelentésviszonyok kapcsán szintén fontos hangsúlyozni a fentebb elmondottakat, hiszen közülük csak a monoszémia, a poliszémia és a szinonímia a tulajdonképpeni nyelvi kategória: a homonímia és a paronímia a fogalom jelölő oldalához kapcsolódó jelenségek, az antonimák és heteronimák pedig logikai szempontok alapján rendelhetők egymáshoz (vö. Borbás 1998: 44). A valódi nyelvi kategóriák közé tartozik még az alakváltozatok/variánsok csoportja is, hiszen a variánsok részleges alaki eltérést mutató hangalakjaihoz poliszém jelentések kapcsolódnak. A lexikológiai jelentésviszonyok ilyen jellegű eltéréseit azért volt célszerű tisztázni a tankönyvi ismeretek részletezése előtt, mert a jelentésviszonyok úgy jelennek meg a tananyagban, mintha mindegyikük valódi nyelvi kategória lenne, vagyis mintha mindegyikük a jelölő és a jelölt viszonyát reprezentálná elsődlegesen.

Lássuk először a poliszémiával kapcsolatos ismereteket: **„Többjelentésű szavakról** (poliszémia) akkor beszélünk, ha egy hangsorhoz több **összefüggő**, egymásból levezethető jelentés kapcsolódik. Az eredeti, alapjelentés mellé később egy másodlagos, harmadlagos jelentés társul (*csiga, levél, körte, kormány, toll*)” (104. o.). Ezek a megállapítások kétségtől igazak, bár sokkal érdekesebb lenne, ha arra vezetnénk rá a tanulókat, hogy ezek a jelentések milyen okokból alakulnak ki, hogyan észleljük a bennünket körülvevő világ hasonlóságait. Itt lehetne kitérni a gondolkodás metaforikusságára, illetve felhívni a figyelmet arra, hogy a metafora nemcsak az irodalom, hanem a nyelv szerveződésének egyik sajátos jellemzője is. Azt is el lehetne mondani a diákoknak, hogy a poliszémia a legtöbb esetben nyelvspecifikus, vagyis hogy az egyes nyelvek nyelvi kategóriái eltérhetnek, de ez nem azt jelenti, hogy az eltérő nyelvek beszélői másképpen érzékelik a világot.

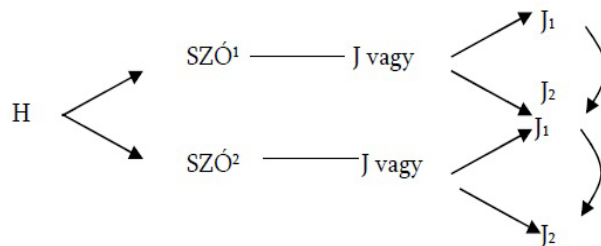
A homonímiáról a következőket olvashatjuk: **„Azonos alakú szavakról** akkor beszélünk, ha két szó hangalakja teljesen megegyezik egymással, viszont jelentésük különbözik, és **nem fedezhető fel bennük jelentésbeli kapcsolat**. Az azonos alakú szavak véletlen egybeesés eredményei. Az ilyen szavak gyakran más szófajúak is. Azonos alakú szavak például: *fog, sírok*,

török, nyúl, verem, vár, ég” (104. o.). A definíció kapcsán három probléma vetődik fel: 1. Bizonyos esetekben (pl. *fűz*¹ *fűz*²) az etimológusok sem tudják pontosan eldönteni, lehetett-e jelentésbeli kapcsolat az azonos hangalakú szavak között (vö. Zaich 2006). 2. Mennyiben mérvadó, hogy lát-e a beszélő összefüggést a jelentések között (hiszen ha lát, akkor a fentiek értelmében ugyanannak a szópárnak a jelentései polyszémek, ha nem, akkor homonimok)? 3. A meghatározásban foglaltak alapján a *les, nyom, fagy*-féle igenévszók is homonimák (hiszen eltérő szófajúak), annak ellenére, hogy a nyelvérzék a legtöbb esetben igazolja jelentéseik szoros összetartozását (a szóban forgó párok természetesen a polyszémák közé sem sorolhatók be). Ezek a felvetések jól szemléltetik a polyszémia és homonímia elhatárolásának szinkrón, illetve diakrón dilemmáját, ami olyan nyelvészeti kérdés, amelynek az oktatásban természetesen nem szabad megjelennie. Úgy gondolom, hogy a probléma egyfajta potenciális megoldása a következő lehetne: 1. A tankönyvben található ábrák helyett hasznosabb lenne Pethő József (2006: 55) ábráit használni, mivel azok sokkal jobban szemléltetik a polyszémia és homonímia jellemzőit, különbségeit és összefüggéseit.

Poliszémia:



Homonímia:



6. ábra: Poliszémia és homonímia

2. Fel kellene hívni a tanulók figyelmét arra, hogy a két jelentésviszony közti határ nem húzható meg minden esetben egyértelműen, amit pl. a *fűz*, a *daru* és a *toll* szavak etimológiai és értelmező szótárbeli megjelenítésének, illetve a diákok nyelvérzékének segítségével jól lehetne szemléltetni. 3. Érintőlegesen foglalkozni kellene a nomen-verbumokkal is mint jelentéstani szempontból önálló kategóriával, hiszen rajtuk keresztül jól szemléltethető egyrészt, hogy jelentéseik sem nem poliszémek sem nem homonimok, másrészt pedig az, hogy a jelentés mindig a mondatbeli szerep (aktuális jelentés), illetve a szöveggörnyezet (kontextuális jelentés) függvénye.

Következzenek most a szinonímiával kapcsolatos ismeretek! **„Rokon értelmű szavakról** (szinonímia) akkor beszélünk, ha két eltérő hangalakú szónak hasonló a jelentése (*fut – szalad, bicikli – kerékpár*). Két csoportot különítünk el a rokon értelmű szavakon belül. Az azonos jelentésű, de eltérő hangalakú szavakat (*krumpli – burgonya*) és a nem teljesen azonos, de hasonló jelentésű, eltérő hangalakú szavakat (*fut, szalad, rohan*). Itt a szavak jelentése fokozatbeli, hangulatbeli különbséget fejez ki” (104. o.). A definíció jól mutatja, hogy a szinonimák csoportja nem egységes. A szinonimák első csoportjának meghatározása megfelelő (az ilyen esetekben azonos a jelentés, a fogalom és a valóságelem is), a második azonban nem: itt ugyanis nem a jelentés hasonló, hanem a valóságelemek, a cselekvések stb., amelyek különböző fogalmakhoz és nyelvi jelekhez kapcsolódnak. A szinonímia kapcsán máshol is előfordul pontatlanság a tankönyvben: „Ugyanígy jelölhet egy fogalmat több jel is (rokon értelmű fogalmak)” (104. o.). Ebben az esetben sem a fogalmak jelentése a rokon, hanem a valóságelemek között vannak hasonlóságok. A probléma megoldását az oktatásban a következő definíció jelenthetné, hiszen az a szinonímiát mint nyelvi (és nem fogalmi) kategóriát határozza meg: „Két vagy több lexéma szinonimának tekinthető, amennyiben legalább egy olyan nyelvi (...) kontextust fel tudunk mutatni, amelyben úgy cserélhetők föl az adott lexémák, hogy a mondat denotatív jelentése nem változik (...)” (Borbás 1998: 47).

Lássunk végül két olyan feladatot, amelyek az alakváltozatokkal kapcsolatosak. A tankönyvben a következőket olvashatjuk a hasonló alakú szavakról: **„A hasonló alakú szavak** között is megkülönböztetünk két csoportot: az **alakváltozatokat** és az **alakpárokat**. Előbbiek egy közös töből származnak,

csak használatbeli eltérés fedezhető fel a két szó között (*tejföl* – *tejfel*). Utóbbiak többnyire szintén közös töből származnak, de jelentésük teljesen eltér egymástól (*fáradtság* – *fáradság*) (104. o.).

A munkafüzetben két feladat kapcsolódik a hasonló alakú szavakhoz. Az elsőben nagyon jó az ötlet, de hibás a megfogalmazás, hiszen a feladat szerint a szópárok szótári alakjai homonimák. Ez csupán a *daru* esetében igaz: a *fi* – *fiú* pár tagjai önálló lexémák, a *bíra*, illetve *borj* alakokat pedig az értelmező szótárak nem tárgyalják önálló szócikkben. A fenti szóalakok a szótári és melléktövek, illetve a hozzájuk kapcsolódó toldalékok variációját mutatják. A feladat azért érdekes, mert a szóalakpárok jelentései vagy részlegesen (*bírája/bírója*, *borja/borjúja*, *daruja/darva*) vagy teljesen (*fia/fiúja*) eltérnek egymástól. A *bírája/bírója* egyaránt vonatkozhat vallási-törvényhozói személyre és játékvezetőre (bár a *bírája* talán vallási-törvényhozói értelemben gyakrabban használatos l. Bírák könyve), a *borja/borjúja* pedig a tehén kicsinyére, illetve a valaki tulajdonában lévő borjúra. A *daruja/darva* szópár esetében érdekesebb a helyzet: a *daruja* ugyanis utalhat a gépre és a madárra egyaránt, a *darva* azonban csak a madárra. A *fia/fiúja* pár tagjaihoz pedig egyértelműen önálló jelentések kapcsolódnak.

15.

a) A következő szavak szótári alakja **homonimák** egyes toldalékos alakjaik azonban nemcsak jelentésben, hanem hangalakban is eltérnek. Párosítsd a képeket a hozzájuk tartozó szóalakokkal!

bírája bírója borja borjúja daruk darvak fia fiúja

7. ábra: Hasonló alakú szavak a munkafüzetben

A második feladat is hasonló jellegű: a tanulóknak a *csekély*, *nevel*, *szaru*, *időtlen*, *-né*, *vacok* azon párjait kell megkeresniük, amelyek alakilag és jelenésben is nagyon hasonlítanak hozzájuk. A feladat megfogalmazása és példái két okból sem szerencsések: 1. A tanulók a *szaru* – *szarv*, *időtlen* – *idétlen* párok között valószínűleg nem látnak jelentésbeli összefüggést. 2. A *vacok*, *-né* esetében több asszociáció (*vacog/vacak*, *-né/-nő*) lehetséges. 3. A tankönyvben

található definíció alapján a szóban forgó párok nem sorolhatók be a hasonló alakú szavak egyik csoportjába sem, mivel köztük nem csak használatbeli eltérés van (alakváltozatok), és jelentéseik sem különböznek teljesen (paronimák). A feladat szavai teljes szóhasadás következtében létrejött önálló lexémák, amelyek variánsokból alakultak ki a részleges alak- és jelentéshasadás állapotán való átesés után.

b) Találd meg a következő szavak azonos többl eredő párját! A párok tagjai egy-egy hangban különböznek, és jelentésük még mindig érzékelhető kapcsolatban van.

csekély – _____	időtlen – _____
nevel – _____	-né: _____
szaru – _____	vacok – _____

8. ábra: A szóhasadás a munkafüzetben

A hasonló alakú szavak oktatásának egyik lehetséges módja véleményem szerint a folyamatszerű ábrázolás lenne: 1. a poliszém jelentésekhez több hangalak kapcsolódik azonos módon (pl. *nevel/növel* → okít és gyarapít), 2. a hangalakok és jelentések részleges eltávolodása (*nevel* → inkább okít/ *növel* → inkább gyarapít), 3. a hangalakok és jelentések teljes szétválása (*nevel* → csak okít/ *növel* → csak gyarapít). A paronimákat (alakpárokat) úgy lehetne nagy biztonsággal elhatárolni az előbbi csoportoktól, ha felhívnánk a tanulókat figyelmét azok alaki különbségeire, azaz a morfológiai tagoltságukra: *fárad-ság* → *fárad-t-ság*, *hely-ség* → *hely-i-ség*, *tan-ú-ság* → *tan-ul-ság* stb.

4. Összegzés

Dolgozatomban a 9. osztályos kísérleti *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv* szemantikai tananyagának néhány részletét elemeztem. A dolgozatból kiderül, hogy a tankönyv új tudományos ismereteket (pl. prototípus-elmélet) is próbál közvetíteni, de azt nem célravezetően teszi. Az egyes lexikológiai jelentésvizonyokkal kapcsolatos ismeretek több esetben nehezen érthetőek

a tanulók számára, a különböző jelentésviszonyokba való besorolás mikéntje nem világos. Ennek oka természetesen az is, hogy bizonyos kérdésekben a nyelvész szakma véleménye nem egységes. Úgy gondolom, hogy bár az oktatásban a tudományos véleménykülönbségeknek nem szabad tükröződnie, bizonyos esetekben mégis célravezető lenne utalni rájuk (pl. a poliszémia és homonímia elhatárolása kapcsán), hiszen az élet minden területén vannak olyan kérdések, amelyek nem válaszolhatóak meg egyértelműen. Ezzel kapcsolatban felvetődhet, hogy az ilyen szemléletmód kétségeket ébreszt a tanulóknál, mégis úgy gondolom, hogy bizonyos keretek között az eltérő véleményeknek is helyük van az iskolában, a jelentéstan pedig éppen olyan terület, ahol a szubjektivitásnak, a tanuló saját véleményének teret engedhetünk.

Felhasznált irodalom

- Antal László 1978. *A jelentés világa*. Magvető Kiadó. Budapest.
- Bokor József 2007. Szófajtan. In: *A magyar nyelv könyve*, 8. kiadás. Trezor Kiadó. Budapest. 197–252.
- Borbás Gabriella Dóra 1998. A szinonimitás elméleti szempontból (Lexikai szinonimika). In: Gecső Tamás (szerk.): *A szinonimitásról*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 44–49.
- Fehér Krisztina 2007. A szó problémája I. *Magyar Nyelvjárások* 45. 5–26.
- Fehér Krisztina 2008. A szó problémája II. *Magyar Nyelvjárások* 46. 55–70.
- Jánk István 2014. „A nyelv titokzatos dolog” – Hát még az ötödikes nyelvtan(könyv)! *Nyelv és Tudomány*. <http://www.nyest.hu/hirek/a-nyelv-titokzatos-dolog-hat-meg-az-otodik-es-nyelvtan-konyv> (letöltve 2016. 3. 21.)
- Juhász József 1980. Vázlatok a szó portréjához. In: Rácz Endre – Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szókészlettana és jelentéstana köréből*. Tankönyvkiadó. Budapest. 99–120.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 52. évf. 10. sz. 2002. október. 45–61. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> (letöltve 2016. 3. 19.)
- Keszler Borbála 2000. A mai magyar nyelv szófaji rendszere. In: Keszler Borbála (főszerk.): *Magyar grammatika* [MGr.]. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 67–70.
- Kiefer Ferenc 1998. Alaktan. In: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 127–198.
- Lőrincz Gábor 2015. A jelentéstani tananyag felépítése 5. osztályos tankönyvvariánsokban. In: *A komáromi Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Selye János Egyetem. Komárom. 318–325.

- Lőrincz Julianna 2009. *Nyelvi jelentés és variativitás. Szemantikai alapismeretek.* Selye János Egyetem, Komárom.
- Molnár Cecília 2014. Egy nyelvváltozat mind fölött? *Tani-tani Online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma.* http://www.tani-tani.info/egy_nyelvvaltozat (letöltve 2016. 3. 21.)
- Molnár Csikós László 2013. Miért van szükség a magyar nyelvtan tanítására? In: Szalma József (szerk.): *Magyar Tudomány Napja a Délvidéken - 2012.* Vajdasági Magyar Tudományos Társaság, Újvidék. 198-207.
<http://docplayer.hu/45497-Miert-van-szuksege-a-magyar-nyelvtan-tanitasara.html>
- Nagy Zoltán 2014. Megjegyzések a kísérleti nyelvtankönyvhöz. *Tani-tani Online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma.*
http://www.tani-tani.info/a_kiserleti_nyelvtankonyvekről (letöltve 2016. 3. 21.)
- Papp István (é. n.). *A magyar nyelvtan nevelőereje.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Pete István 2000. Szófajaink rendszere és hierarchiája. *Magyar Nyelv.* XCVI. évf. 3. szám. 257–272.
- Pethő József 2006. *Jelentéstan. Tankönyv a BA képzés számára.* Bölcsész Konzorcium, Nyíregyháza.
- Pléh Csaba 2013. *A lélek és a nyelv.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sándor Klára – Kampis György 2000. Nyelv és evolúció. *Replika* 40. 125–143.
- Simon Szabolcs 2011. *Szemponatok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban.* In: *Nyelvi tallózások.* Nap Kiadó, Dunaszerdahely. ISBN 978-80-8104-044-3.
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szilágyi N. Sándor 2000. *Ne lógasd a nyelvedet hiába!* AESZ-füzetek 8. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs 2002. Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle* 52. évf. 1. sz. 2002. január. 38–65. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentese.html> (letöltve 2016. 3. 19.)
- Verécze Viktória 2011. *Nyelvtantanítás – társas-kognitív nyelvészeti alapon.* Debrecen. Záródolgozat.
- Zaich Gábor (főszerk.) 2006. *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Tankönyvek

- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet. *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 5. osztálya számára.* Львів Видавництво „Світ”. 2013.
- Bukorné Danis Erzsébet – Bolgár Katalin 2009. *Magyar nyelv az alapiskola 5. osztálya számára.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava. ISBN 978-80-10-01779-9.

Magyar nyelv és kommunikáció munkafüzet 9. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2015.
Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv 5. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2015.
Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv 9. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2015.

Abstract

This paper deals with one specific type of textbook and workbook titled Hungarian language and communication in the 9th grade. The author studies those parts which deal with semantics, focused on the parts correlating with the formation of meaning, the definition of meaning and with the different lexicological relations (polysemy, homonyms and synonyms).

LÖRINCZ JULIANNA

RITKÁK-E A RITKÁBB SZÓALKOTÁSI MÓDOK? A RÖVIDÍTÉS ÉS A JELENTÉS- TAPADÁS AZ ANYANYELVKÖNYVEKBEN

1. Bevezetés

Az internetes nyelvhasználat (közösségi oldalak, blogok, kommentek és egyéb internetes szövegek) hatására jelentősen megváltozott/átalakult a fiatalok anyanyelvhasználat, ami nemcsak az egyes társadalmi nyelvváltozatokban, hanem a sztenderdben is jelentős változásokat idézett elő (vö. Zimányi 2007, 2013, Mínya 2003, 2010, Bódi 2004, Veszelszki 2010). Ez vonatkozik a szóalkotásmódokra is. Amíg korábban a rövidítés különböző típusai főként csak bizonyos nyelvváltozatokban voltak produktívak és gyakoriak, például az ifjúsági nyelvben, a társalgási szövegekben, ma a köznyelvben és – többnyire a média hatására – a sztenderdben is egyre inkább elterjedtek, sőt elfogadottakká váltak.

Tanulmányomban a hagyományosan ritkább szóalkotási módoknak nevezett szóalkotási módok közül (ikerítés, szórövidülés, szóelvonás, mozaikszó-alkotás, jelentéstapadás, szóhasadás, népetimológia, elemszilárdulás, tulajdonnév köznevesülése) a szóalkotások olyan típusaival foglalkozom részletesen, amelyekben egyértelműen kimutatható az alaki és szemantikai rövidülés, tömörítés. Így esett a választásom a jelentéstapadásra és a szóelvonásra. Vizsgálatra egyetemi tankönyveket, a magyarországi és felvidéki általános iskolai 9. osztályos Magyar nyelv, a 4. osztályos gimnáziumi Magyar nyelv, a 12. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció, valamint a 9. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció című kísérleti tankönyvet választottam ki.

2. A ritkább szóalkotási módok kérdésének rövid elméleti áttekintése

Dolgozatomban a rövidülés különböző eseteit is áttekintve megpróbálom tisztázni az alaki és szemantikai rövidülés és a tömörítés kérdését, amelyek szorosan összekapcsolódnak egymással. Egyes szakmunkákban ugyanis a dolgozatomban részletesebben elemzett jelentéstapadást is a rövidítések közé sorolják. Ugyanakkor a szóelvonás is tartalmaz olyan típust, amely inkább a jelentéstapadáshoz tartozik, mivel a rövidítés/elvonás következtében megmaradt szóelem önálló lexémaként él tovább a nyelvben, és felveszi a korábbi összetétel mindkét tagjának jelentését. Mivel a mai magyar nyelv különböző változataiban igen produktívak a rövidítés különböző esetei, így a jelentéstapadás (egyes szakirodalmak ezt a típust is a rövidítések közé sorolják, ld. www.helyesiras.mta.hu internetes forrás), a szóalkotási módok tárgyalásakor ezeket célszerű elkülöníteni a ritkább szóalkotási módok többi típusától és önálló szóalkotási módként kezelni a szóképzéssel, valamint a szóösszetétellel együtt. Ez azért is fontos, mert a tanulók kommunikatív és anyanyelvi kompetenciájának fejlesztése fontos követelmény, a tanárnak nemcsak az elméleti, hanem a nyelvhasználati kérdésekkel is foglalkoznia kell a tanórákon. A tankönyvszerzőknek pedig segítséget kell nyújtaniuk a nyelvi anyag körültekintő kiválasztásában.

A vizsgált kérdés szakirodalma az utóbbi években kezd különösen növekedni. Hogy csak néhány forrást ragadjunk ki, a www.anyanyelv-pedagogia.hu című internetes szakfolyóiratban (vö. Simon 2014), az Iskolakultúrában (vö. Porkoláb 2015), az Édes Anyanyelvünkben, a Magyartanításban jelent meg több tanulmány, valamint több disszertáció is napvilágot látott a kérdésben (vö. Juhász 2007, Vincze 2011).

Nézzük meg közelebbről a szóelvonást.

2.1. A szóelvonás

Olyan szóalkotási mód, amely során egy egyszerű szóról leválasztunk egy morfémának vélt elemet. Ez többnyire egyszerű szó képzője vagy összetett szó elő-, illetve utótagja. A megmaradt szóelem önálló lexémaként él tovább a nyelvben. Főbb típusai a következők:

- **Képzőnek vélt elem elvonása:** Pl. *kadarka* → *kadar*, *sétál* → *séta*
- **A toldalék „megelevenedése”,** ami azt jelenti, hogy egy affixum válik önálló lexémává, magába sűrítve az alapszó/szavak összefoglaló jelentését: *szimbolizmus*, *impresszionizmus* → *izmusok*
- **Összetett főnevek képzőjének elhagyásával összetett igelak** keletkezik: *gépírás* → *gépír*, *nagytakarítás* → *nagytakarít*, *szakdolgozat* → *szakdolgozik*
- Az ehhez a típushoz tartozó szavak egy része lexikalizálódott elemként már korábban bekerült a centrális szókincsünkbe (vö. Grétsy–Kovalovszky 1980), más részük azonban csak bizonyos nyelvváltozatokban, különböző pragmatikai jelentésekben volt használatos. Így a társalgási nyelvben, egyes szaknyelvi regiszterekben és különböző társadalmi nyelvváltozatokban, mint például az ifjúsági nyelvváltozatok.
- **Összetételnek vélt morfémakomplexumból egy elem elvonása:** *trolibusz* → *trol*, *videokészülék* → *video*, *fogyókúrázik* → *fogyózik*
- **Jelentéstapadás:** az összetétel egyik tagját elvonjuk a szóból, a megmaradt rész átveszi mindkét szerkezeti tag jelentését. Pl. *levélbélyeg* → *bélyeg*

Véleményem szerint a d) és e) pontokban található példák a jelentéstapadáshoz tartoznak, mivel nemcsak alaki rövidülés megy bennük végbe, hanem nagymértékű lexikai- szemantikai változás is. Ugyanakkor szófajtani, szintaktikai kérdést is érint a téma.

Ezt a látszólag elméletinek tűnő kérdést azért sem lehet megkerülni, mert az anyanyelvi kultúra fejlesztésének, az anyanyelvi kompetenciának fontos része a nyelvi magatartás, a kommunikatív kompetencia, benne a szövegalkotási készség kialakítása és fejlesztése. Megkerülhetetlen a nyelvi adekvátság/inadekvátság kérdése is, mivel az iskola feladata az intézményes anyanyelvi nevelés. Több divatos nyelvhasználati elmélet és főleg a szocio-lingvisztikában általánossá vált nézet – az anyanyelvi nevelésre véleményem szerint sokszor károsan ható tendencia –, hogy a nyelvhasználó használja a nyelvet (ez igaz is), és az ő jelentéstudajdonításától függ a szavak jelentése, és ha a sztenderdtől eltérő, nyelvhasználati szempontból kifogásolható szavakat használ, nem tér el a normától, mert más a nyelvhasználó egyéni normája.

Ez viszont csak részben fogadható el, mert minden anyanyelv-használónak tudnia kell különbséget tenni az egyes nyelvváltozatokban, illetve szövegtípusokban használható lexikai elemek és nyelvtani formák között. Minden nyelvváltozatnak megvan a maga normája, amely azonban része a magyar nyelv normarendszerének.

A nyelvi norma kérdése összetett kérdés, hiszen nem egységes a nyelv normája, hanem a nyelv különböző változatait figyelembe véve nyelvi normarendszerről kell beszélnünk (vö. Banczerovszki 1998, Zimányi 2010). A nyelvi normáról szólva Molnár Mária megállapítja, hogy „egy restriktív szabályrendszer, melyet egy adott közösség létrehoz, elfogad és igazodik hozzá” (Molnár 2014: 41). A norma és az egyén viszonya nem egyértelmű a fiatalok többségének egyéni nyelvhasználatában, erre utal Molnár mellett Porkoláb Ádám is (vö. Molnár 2014, Porkoláb 2015: 77). A kommunikatív adekvát nyelvhasználat a nyelvi viselkedés – amely a szűkebb közösségek nyelvhasználói által sokszor felülíratik – minden színterén nagyon fontos, mert e nélkül nyelvi bizonytalanság alakul ki a tanulóknál éppen a legfogékonyabb korban, amikor az intézményes anyanyelvoktatás segíthetne megérteni és megszilárdítani a nyelvhasználati alapismereteket, a nyelvhasználati normarendszert is. A magyarországi újabb tankönyvek, valamint a legújabb szlovákiai magyar anyanyelvtankönyv erre már kísérleteket is tettek.

Porkoláb Ádám azt is felveti, hogy a szociolingvisztikai szakirodalomban a normarendszert vizsgálva a nyelvi ideológia kérdése is felmerül, a kérdést szűkebben értelmezve, főleg a központi norma létét negatívan érintve (Porkoláb 2015: 78, vö. Lanstyák 2014). Jelen dolgozatban nincs szándékomban foglalkozni a nyelvi ideológiákkal, mert sok kérdéssel nem értek egyet, és megnövelné a dolgozat kereteit is. Annnyit azonban meg kell jegyezni, hogy sok nyelvi ideológiának nevezett jelenség figyelmen kívül hagyása, az iskolai nyelvművelés negligálása, a nyelvi etikett megsértése a különböző kommunikációs helyzetekben inadekvát közlésekhez vezethet. Minden, a tankönyvekben tárgyalt tananyaggal kapcsolatos elméleti és gyakorlati nyelvhasználati kérdés feltüntetése mellett az anyanyelvoktatásban figyelembe kell venni a tanulók nyelvhasználatát is, mert különben nem fogják érteni, miért tartjuk sokszor inadekvátnak a szóbeli és írásbeli megnyilvánulásait.

2.2. A jelentéstapadás kérdésének rövid története

A jelentéstapadás kérdésének felvetése nem új keletű a szakirodalomban, Jakab István például több mint negyven éve összegezte, és nemrégén újra felvetette (1972, 2010) a jelzős szerkezetekből alakult lexémák keletkezésének kérdését: pl. *tokaji* (bor), *fekete* (kávé) stb. Hogy miért tartom aktuálisnak a kérdés vizsgálatát a mai magyar nyelvhasználattal és a tankönyvekkel kapcsolatban, annak legfőbb oka a magyar nyelv különböző változataiban végbemenő gyors változás, amely komplex módon érinti mind a szemantikai, mind pedig a grammatikai jelentésváltozásokat.

A jelentéstapadás történetét nem egyszerű nyomon követni, mert különböző jelenségek tartoznak ide a grammatikai (szófajtani, alaktani, szintaktikai), lexikológiai, szemantikai és pragmatikai szakirodalomban. Jelen előadásomban nem tekintem feladatomnak a kérdés teljes körű vizsgálatát, csupán a legszükségesebb elméleti kérdéseket vizsgálom részben a történeti szemantikában, de többnyire a leíró nyelvészeti szakirodalomban.

„Tapadásnak nevezzük azt a szóalkotásmódot, melynek eredményeként az állandó szókapcsolat vagy összetett szó elmaradt tagjának jelentését egy másik tag veszi föl. A jelző önállósulására igen régi példa a kocsi, mely valamikor kocsi szekér, vagyis 'Kocs községben készült szekér' volt” (Grétsy 1976: 14). A Nyelvművelő kézikönyvben is önálló szóalkotási módként szerepel ez a típus, ugyanakkor különbséget tesznek a szerzők a vélt és valódi szóösszetételek elő- vagy utótagjának elhagyása között: „A vélt összetételekből való szóelvonás nem azonos a valódi összetételből való tapadásos önállósulással. Vélt összetételből vált ki például a szoroz (ebből: sokszoroz), az izmusok (-izmus képzős szavakból). Ezek tehát nem tapadásnak, hanem elvonásnak számítanak, mivel eddig nem létező szórészletet önállósítanak“ (Grétsy, Kovalovszky 1985: 949). Az *automobil* > *autó*, *villamoskocsi* > *villamos*, *miniszoknya* > *mini*, *autóbusz* > *busz*, *levélbélyeg* > *bélyeg* példákat mint valódi összetétel utótagjának önállósult alakjait már egyértelműen tapadásnak nevezhetjük, mivel önálló szóképzési elemmé váltak, és az eredeti összetett szó egészének jelentését hordozzák (vö. Vincze 2011: 52).

A jelentéstapadást Hadrovics László diakrón szemléletű szókincsvizsgálatában a *Magyar történeti jelentéstan* című könyvének *Összetételek egyszerűsödése* című fejezetében (1992: 89) a szóösszetétel első vagy második tagjának

elhagyását kihagyó összevonásnak nevezi. „Az összetételek közül különösen a kettőnél több tagból állók közül hagynak el egy tagot, főleg a középsőt. Így lett az *asszú-szőlő-bor*-ból ... *asszúbor*, majd *asszú* lett, majd egyszerűen *asszú*... (89). Hasonlóképpen ment végbe a következő szerkezet egyszerűsödése: *árpával-érő-körte*: *árpakörte*, *búzával-érő-körte*: *búzakörte*. De sokkal gyakoribb a kéttagú összetételek második tagjának elhagyása. Sok ilyen példa található a nyelvünkben. Pl. *nádorispán*: *nádor*, *bankócédula*: *bankó*, *keresztsszülő*: *kereszt*, *törzsőrmester*: *törzs*, *farmernadrág*: *farmer*”. Ritkább az összetétel első tagjának elhagyása. Pl. a *petrezselyem* egyszerűsödött *gyökér* neve, amely a petrezselyem zöldje, gyökere szembenállásból alakult ki. „Az ilyen fejlődés egész világosan az általánosból a konkrétebb felé történik, az ilyen típus tehát jelentésszűkülés” (Hadrovics 1992: 90).

A jelentéstapadást a szemantikai szakirodalomban több más szerző is a jelentésszűküléssel hozza kapcsolatba. „A jelentéstapadás mindig jelentésszűküléssel jár: amikor a tokaji bor szerkezet determinánsa felveszi az egész szerkezet jelentését, akkor a tokaji már csak a borra vonatkozik, pedig sok minden lehet tokaji: pl. alma, ember, iskola stb.” (Pethő 2006: 78).

Nézzük meg, mit találhat a kérdésről az interneten böngésző tanuló!

„... a mondatban egymás mellett gyakran előforduló, szó szerkezetet alkotó szavak jelentése gyakran hat egymásra, például az egyikhez hozzátapad a másiknak a jelentése, aminek következtében a szó szerkezet egyik tagjának ugyanaz lesz a jelentése, mint az egész szó szerkezetnek” (mta.helyesiras.hu/blog)

A jelentéstapadás során a gyakoribb, hogy az összetétel előtagja (*gyorsvonat* → *gyors*, *mackónadrág* → *mackó*), illetve a szó szerkezet bővítménye – többnyire jelzője – válik jelentéstapadás révén önálló szóvá, és átveszi az egész szerkezet jelentését (*somlói*, *tokaji*). Az mta.helyesiras.hu/blog a jelentéstapadást alaktani szempontból közelítve meg, alapvetően a rövidülés különböző eseteinek tartva, a következőképpen csoportosítja az idetartozó jelenségeket:

- **Szóösszetételből rövidült szavak:**

- **Minőségjelzős összetétel:** *feketekávét* → *fekete*, *gyorsvonat* → *gyors*.
- **Birtokos jelzős összetétel:** *napkelet* → *kelet*, *napnyugat* → *nyugat*, *filmforgatás* → *forgatás*.
- **Jentéssűrítő összetétel:** *diákjegy*, *diákigazolvány* → *diák*, *mackónadrág* → *mackó*, *személyvonat* → *személy*, *farmernadrág* → *farmer*.

Sólyom Réka neologizmusokat elemző tanulmányában a főnév melléknév szófajváltást vizsgálta (Sólyom 2015). Hivatkozunk néhány példájára a neologizmusok köréből: *gáz* (új jelentése: 'kellemetlen, kínos'), *király* és *zsír* (új jelentésük: 'szuper, nagyszerű'), *sirály* (új jelentés: 'szuper, nagyszerű') (vö. Sólyom 2015: 219–221).

A jelentéstapadás szófaji kérdést is érint: az aktuális és lexikai szófajváltást. Az alaki és szemantikai rövidítés útján létrejött lexémák azonban nem sorolhatók be egyetlen típusba. Az összetett szavakból jelentéstapadással létrejött lexémák leggyakrabban főnevek, ritkábban melléknevek.

• **Szószerkezetekből jelentéstapadással keletkező szavak:**

- **Minőségjelzős szerkezet:** *somlói galuska* → *somlói, tokaji bor* → *tokaji, vonós hangszer* → *vonós*, s ugyanez ment végbe egy jóval korábbi keletkezésű szavunk esetében is: *farkas állat* → *farkas*.
- A jelzős szerkezetből rövidült jelentéstapadásos lexémák szófaja főnév: a melléknévi jelző a jelzett szó jelentését is magába foglalva szófajváltással vált főnévvé. Amikor a szófaji határkérdéseket tárgyalják a tankönyvek, meg kell említeni ezt az esetet is.
- A jelentéstapadás útján létrejött ige, illetve igés szerkezet is gyakori a nyelvben.
- **Tárgyas szerkezet:** *asztalt terít* → *terít*.
- **Határozós szerkezet:** *rágyújt egy cigarettára* → *rágyújt, szűkölködik anyagiakban* → *szűkölködik*.
- **Alanyos szerkezet:** *delet üt az óra* → *delet üt*.
(vö. még Balogh 2007: 15–16, Vincze 3007: 307)

Mivel az alany, a tárgy és a határozó igei bővítmények, így az igés szerkezetekből a bővítmény elhagyásával jelentéstapadás útján önálló lexémává vált szavak igei szófajúak lesznek.

- A **szószerkezetek különböző típusaiból** is létrejönnek jelentéstapadás útján különböző szerkezetek, amelyek azonban nem egyetlen morfémakomplexumból álló lexémák, hanem több szóból álló lexéma értékű elemek. „Amennyiben ezen kifeje-

zéseket bővítmény nélkül használjuk, mindegyikük mellé egy bizonyos, meghatározott bővítmény értendő, és többé nem értelmezhetők szabad szókapcsolatként. Ez a jelenség a jelentéstapadás, amely a valóságban igen sok nyelvi elemet érint az egyszerű igéktől kezdve a több elemet tartalmazó, esetenként (tag) mondatértékű kifejezésekig.

kinyitja a gáz(csapo)t: 'öngyilkosságot követ el'

ég a ház [vkinek a feje fölött] 'bajban van, sürgősen cselekednie kell'

nem talál szavakat: ti. meglepetésében

elakad a lélegzete: ti. ijedtében v. meglepetésében

gázt ad: 'több erőt, energiát fektet vmibe' (Balogh 2007: 15).

Jakab István a jelzős szerkezetek rövidülésével, jelentéstömörítésével összefüggő jelentéstapadás kérdését a nyelvi ökonómiára törekvéssel magyarázza. Megjegyzi azonban, hogy „... csak akkor hagyható el a közlésből a szószervezet alaptagja, ha jelentése a beszédhelyzetből vagy a beszédelőzményből odaérthető a közlésbe, tehát hozzátapadhat a volt jelzőjéhez, és így toldalékai hozzászerkeszthetők a volt jelző alakjához” (Jakab 2010: 406).

A rövidítés egyik altípusának tekintett jelentéstapadást korábbi és újabb egyetemi tankönyveink ritkább szóalkotási módnak tekintették (vö. MMNy 1968, Mgr 2000, MNYK 2004). Az 1989-es rendszerváltást követően azonban gyakori produktív szóalkotási móddá vált. Erről tanúskodnak Minya Károly (2003, 2010) és Zimányi Árpád (2007, 2013) kutatásai is. Minya Károly *Mai magyar nyelvújítás* című könyvében fontos szerepet kapott ez a szóalkotási mód a neologizmusok keletkezési módjának leírásában (vö. még Solyom 2015, Vincze 2007, 2011).

A ritkább szóalkotási módokról Zimányi Árpád a következőket jegyzi meg: „Mivel nem mindegyikük sorolható a morfológiai természetű folyamatok vagy műveletek közé, a leghelyesebb a morfológia és a szótan határsávjaként tárgyalni őket” (Zimányi 2007: 51).

A Balázs Géza szerkesztette *Jelentés a magyar nyelvről 2006–2010* (2010) című tanulmánykötet tartalmaz egy *Új magyar szavak* (1998–2010) című szótárt, amelyben a következő jelentéstapadással keletkezett lexémákat találjuk:

arcképes (igazolvány), *beadandó* (dolgozat), *diák* (igazolvány), *ex* (vkinek a volt barátja, barátnője, férje, felesége), *fehér* (házi pálinka Nógrádban), *gumis* (gumijavító vállalkozás, műhely), *kiülős* (vendéglő, cukrászda utcára nyíló terrasszal vagy utcára helyezett székekkel), *multi* (multinacionális), *önző* (önző módon viselkedik), *partizik* (zenés-táncos szórakozóhelyekre jár), *plázázás* (szórakoztató időtöltés). Ezek analógiájára ma is keletkeznek új szavak, amelyek különösen az internetes nyelvhasználatban igen gyakoriak.

A jelentéstapadással létrejött szavak ma nagyon produktívak a diáknyelvben, a beszélt és írott médiaműfajok nyelvében, a sportnyelvben, az internetes nyelvhasználatban, azaz az ún. írott beszélt nyelvben (Bódi) vagy a digilektusokban (Veszelszki 2010). A fenti műfajok hatására ezek a lexémák elterjednek a sztenderdben és behatolnak a hivatalos nyelvbe is.

Vincze Viktória német–magyar összevető vizsgálattal foglalkozó doktori disszertációjában arról is ír, hogy *-s* és más képzőkkel is létrehozhatunk szóróvidítéses, valamint jelentéstapadásos alakokat. A denominális főnévképzővel gyakran képezhetünk származékszavakat. „Mozaikszavakból leggyakrabban az *-s* denominális nomenképzővel, például: *laboros*, *fotós*; illetve jelentéstapadással létrejött rövidülésekhez is, például *autós*, *videós*. Az így képzett igékhez kapcsolódhat még az *-ás/-és*, valamint az *-ól/-ő* deverbális nomenképző is... *fogyózik* / *fogyózás*/ *fogyózó*, *tévézik* / *tévészés*/ *tévésző*. ... A termékeny *-l* és *-z* ige-képzők közül „rövidítések és betűszavak esetében csak a *-z* képző használható” (Vincze 2011: 135–136, vö. még Ladányi 1999: 178). Ugyanakkor a jelentéstapadás a szóképzésen kívül szófajtani és szemantikai kérdést is érint.

Az eddig leírtakat összegezve a **jelentéstapadásnak** három alaptípusát különítem el:

- **Összetett szóból** létrejött lexéma. Az összetétel első vagy utolsó tagjának elhagyásával keletkezett önálló lexéma a megmaradt tag szófaji értékében szerepel, szótári szót hozva létre. Pl. *bélyeg* (levélbélyeg), *trolí* (trolibusz).

- **Jelzős szó szerkezetből** keletkezett lexéma. A jelzős szintagmának többnyire a jelzője válik önálló lexémává, továbbá szófajt is vált, melléknévből vagy melléknévi igenévből főnévvé válik. Pl. *kipattanó* (labda), *büntető* (dobás), *előzetes* (fogvatartott vagy a fogva tartás módja; film), *módosító* (javaslat), *évértékelő* (beszéd), *négypárti* (egyeztetés) stb.

„*Négypárti a terrorcsomagról.* (ATV esti híradó 2016. 04. 08.)

„*CR majdnem belötte a **büntetőt** és a **kipattanót** is.*” (www.nemzetisport 2016. márc. 25.)

„*Csemői gyilkosság: **előzetesben van a két támadó.***” (hvg.hu/itthon.../2016.01.19)

„*Legfrissebben moziba kerülő filmek szinkronizált, feliratos illetve eredeti nyelvű **előzetesei.***” (www.fportal.hu/elozetesek);

Az *előzetes* szakkifejezésként ismert a filmiparban: pl. *magyar feliratos **előzetes**, eredeti nyelven **trailer*** (mozinezo.hu/film/elozetes) (l. még: *szinkronizált **előzetesek***).

A következő példában a szó mindkét jelentése felidéződik az olvasóban, ami stilisztikai többletértéket ad a szónak: „*Korhatáros **előzetest** kapott a Rossz szomszédság 2* (http://index.hu/kultur/cinematrix/2016/04/08)

„*Véget ért Gyurcsány **évértékelője.***” (www.origo.hu/itthon.../2016.01.23.)

„***Négypártit** szeretne a Fidesz,*” (rtl.hu/rtlklub/hirek/belfold/cikkek/85934, 2015. 07.29.)

Jelentéstapadással más nemzeti nyelvváltozatokban is keletkeznek szavak, ez bizonyítja, hogy a szóalkotási mód nem ritka. Pl. a felvidéki *brigád* 'társadalmi munka', 'alkalmi munka' (metonímia, ill. jelentéstapadás, vö. *brigád-munka*) (Lanstyák, Szabó Mihály VII. 2011: 93), vagy a **hajtási** szó: „... e kifejezés létrejöttében a szlovák modell szerepet játszott (ezért nem tiszta esete az önálló alkotásnak). Egyrészt a formális változat, a *hajtási igazolvány* utótagja a szlovák *preukaz* 'igazolvány' mintáját követi (a jogosítvány szlovák megfelelője inkább az *oprávnenie*), másrészt pedig az informális változat, a *hajtási* hasonló jelentéstapadással keletkezett, mint a szlovák *vodičský* vagy az univerzibált *vodičák* 'jogsi': a jelző szippantotta magába a jelzett szó jelentését, és nem fordítva, mint a magyar *jogosítvány/jogsi* esetében. –

Utólagos (2011) megjegyzés: Későbbi vizsgálataink alapján kiderült, hogy a *hajtási igazolvány* részben megőrzött régiség. A 19. század végén és a 20. század elején az állati erővel vontatott közforgalmú járműveket csak olyan személy hajthatta, akinek a rendőrhatalóság *hajtási jogosítvány*-t adott ki (vagyis ilyen engedélyt a bérkocsisoknak és a teherfuvarozóknak kellett kiváltaniuk). A *hajtási jogosítvány* mai romániai hivatalos szövegekből is adatolt, a romániai, kárpátaljai, vajdasági sajtóból pedig a *hajtási engedély* kifejezésre is van példánk” (Lanstyák, Szabómihály 2011: 122).

- Több szóból álló lexéma értékű szerkezetek: *gázt ad, kinyitja a gázt* stb.

3. A ritkább szóalkotási módok az anyanyelvkönyvekben

Az akadémiai nyelvtan (Tompá 1962), az egyetemi grammatika tankönyveink (Benczédy–Fábián–Rác–Velcsovne 1969, Keszler 2000, Adamikné 2003), valamint egyes segédkönyveink (Kiefer 2003, Grétsy–Kovalovszky 1980, 1985) a szóalkotás olyan típusait, amelyek nagy része a könyv keletkezése előtt nem volt produktív a magyar sztenderdben, a ritkább szóalkotási módok közé sorolták. A felsorolt szakirodalom hatására a közoktatás tankönyvei is többnyire ezt az elvet követték. A fent említett grammatikák a hagyományos ritkább szóalkotási módok elnevezést használják ennek a csoportnak a megnevezésére annak ellenére, hogy az összefoglaló elnevezés különböző módon létrejött és különböző mértékben produktív szóalkotás-módokat foglal magába. De vannak közöttük olyan típusok is, amelyek ma nagyon gyakoriak a magyar nyelv különböző társadalmi változataiban (diáknyelv), mind a szóbeli, mind pedig az írásos kommunikációban. Különösen az interneten megjelenő ún. írott beszélt nyelvben (Bódi 2004), amelyet Érsok Nikolett (2003) virtuális szóbeliségnek, Veszelszki Ágnes (Veszelszki 2010) pedig digilektusnak nevez. E nyelvváltozat sem egységes természetesen, műfajonként eltérő vonásokat mutat, de főbb jellemzői megtalálhatók mind a diákok által gyakran látogatott internetes közösségi oldalakon, kommentekben, mind pedig a különböző médiaműfajok szövegeiben. Az internetes csevegőcsatornákon, közösségi oldalakon olvasott szövegek nyelvi jellemzői pedig mintául szolgálnak a tanulóknak, és meghatározzák nyelvi kultúrájukat: beszédüket, írásukat, és ezt a tényt nem lehet figyelmen kívül

hagyni, a tankönyvíróknak és a pedagógusoknak is foglalkozniuk kell vele. A régebbi általános és középiskolai tankönyvek nem foglalkoztak az internetes nyelvhasználattal, mert vagy nem volt még jelen vagy ennyire elterjedt ez a sokféle szövegtípust magába foglaló forrás, vagy pedig nem tartották fontosnak a tankönyvszerzők, mivel nem volt kimutatható hatása a diákok iskolai szövegeire. A 2010 után keletkezett tankönyvek közül azonban már több is foglalkozik a témával (vö. Bolgár–Bukorné 2011, OFI 2015).

A kérdést részletesebben középiskolai anyanyelvkönyvekben (9. osztályos és a középiskolák 1–4. osztálya számára készült nyelvtankönyv), Hajas Zsuzsa: Magyar nyelv 9. középiskolásoknak (2007), Antalné Szabó Ágnes – Ráátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 9. osztály (2011), valamint a magyarországi 9. osztályos kísérleti tankönyvben (2015) vizsgáltam meg.

A Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet (2011) által írt szlovákiai 9. osztályos *Magyar nyelv* című tankönyvben a szóalkotásmódok között *A szóalkotás egyéb módjai* cím alatt különböző típusú rövidítéseket, a szóelvonást (sétál: séta), a **szórövidülést** (szabadság: szabí, pulóver: pulcsi, testvér: tesó), a **szóvegyülést** (citrom+narancs: citrancs) és a **mozaikszókat** a betűszók (ENSZ: Egyesült Nemzetek Szövetsége) és a szóösszevonás alcsoportokban (MÜPA: Művészetek palotája, számtech: számítástechnika) tárgyalja. Nem tesz azonban említést a tankönyvszerző a jelentéstapadásról, az internetes kommunikációban megjelenő egyéb szóalkotási módokról sem. A következőket írja a témával kapcsolatban: „A szóképzésen és a szóösszetételén kívül számos más szóalkotási módot is ismerünk. Ezek azonban az említett két eljárással szemben ritkábban használatosak” (2011: 47). A tankönyv nem szól arról sem, hogy milyen nyelvi rétegekre, kommunikációs műfajokra jellemző az említett szóalkotási módok révén létrejött nyelvi alakulatok gyakorisága. Ugyancsak nem tesz különbséget az írott és a beszélt nyelv, valamint az új regiszter, az ún. írott beszélt nyelv, azaz a digitális kommunikációs szövegek nyelvi jellemzői, köztük a szóalkotási módok között. Nem foglalkozik továbbá az egyes típusok produktivitásának mértékével. A gyakorlatok is csak a betűszókhoz, szóvegyüléshez kapcsolódnak, de nagyon egyszerű gyakorlatok, amelyek új információt nem nyújtanak.

Az 1997-ben kiadott, sok középiskolában ma is használt Kovács László: Magyar nyelv 1–4. osztályos tankönyv – terjedelmének is köszönhetően – *A szóalkotás egyéb esetei* címen nagyon röviden foglalkozik a kérdéssel.

Szórővidülés: laboratórium › labor, tulajdonos › tulaj, Katalin › Kati

Szóvegyülés: ordít + kiabál › ordibál, csokor + bokréta › csokréta

Mozaikszó:

betűszó: FTC, MKDM

mozaikszó: Csemadok

Tulajdonnév: MÁV, MALÉV

köznév: tv, maszek

Népetimológia: tuberosa (latin) › tubarózsa

Kétségtelen, hogy a rendszerváltást megelőzően viszonylag ritka volt a jelentéstapadásos szóalkotásmód, de a tankönyv első kiadása 1997-ben készült, amikor a sztenderd nyelvváltozatban is, a centrális szókincsben is szerepeltek jelentéstapadással létrejött alakok. Pl. fekete (kávé), tokaji (bor) stb.

A szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvi tanterv követelményeiben is *ritkább szóalkotási módok* címmel szerepel az anyag: a szórővidülés, szóvegyülés, mozaikszók, népetimológia (ÁOP 2011).

Az Uzonyi Kiss Judit, Csicsay Károly szerzőpáros Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és szakközépiskolák II. osztálya számára c. tankönyvben (2012) *A szóalkotás egyéb fajtái* címen tárgyalja a kérdést (78. o.). A következő típusokat nevezi meg: szóelvonás, szórővidülés, szóvegyülés, mozaikszók. A jelentéstapadással nem foglalkozik, de a jelentéstapadásra hasonló példát sem említ. „Szóelvonás – a szó végét elhagyjuk: *romlik* → *rom*, *dacos* → *dac*, *piros* → *pír* stb. Az is elvonás, amikor a képzett utótagú összetett főnevet igeképzővel látjuk el, mint pl.: *nagytakarítás* → *nagytakarít*, *szakdolgozat* → *szakdolgozik* stb. nem a leghelyesebb kifejezések, de Magyarországon egyre gyakrabban használnak ehhez hasonlókat” (78. o.).

A magyarországi használatra való utalás a szóalkotásmód produktivitására utal, a hozzá fűzött megjegyzés azonban szakszerűtlen, mivel nem különíti el az egyes nyelvi változatokban már szakszóvá vált (szakdolgozik), más változatokban, szövegtípusokban inadekvát típusoktól (nagytakarít).

A magyarországi 9. osztályos *Magyar nyelv és kommunikáció* című kísérleti tankönyvet használják sok iskolában. Az OFI honlapján megtalálható kísérleti tankönyv, munkafüzet és a hozzájuk kapcsolódó digitális tananyagok sok kérdésben új szempontokat is felvetnek, segítik a tanulókat az interneten való tanulásban, de a vizsgált kérdéssel kapcsolatban kevés új információt adnak.

Az elméleti anyag különböző részei az alábbi fejezetekben találhatók meg:

- A szóelemek. Új szóbeliség. Skype, Chat
- *A szavak felépítése, a szóelemek szerepe és használata,*
- *A toldalékmorfémák. Internetetikett*
- *Ritkább szóalkotási módok*

A ritkább szóalkotási mód elnevezést Forró Orsolya, a tananyagfejlesztő is átveszi a korábbi tankönyvekből, itt tárgyalja a szóelvonás mellett a szórövidítést is a mozaikszó-alkotáshoz tartozó két altípust, a betűszókat (ELTE, DÖK), a szóösszevonást (Malév). Idetartozónak veszi még a szóösszerántást (levegő+ég → lég), amelyet „igen kreatív szóalkotási mód”-nak nevez és a szóhasadást (család/cseléd). A jelentéstapadásról azonban nem tesz említést. És bár az internethasználattal kapcsolatban sok hasznos információt közöl, a fiatalok által olvasott, alkotott szövegek lexikai elemiről nem szól.

„A szóelvonás körébe két alapeset tartozik. Az első az, amikor a nyelvérzék képzett alaknak tart egy szóalakot, és a vélt vagy valós képzőt „levágja”: sétál > séta, tapsol > taps, zabál > zaba. A másodiknál a nyelvérzék egy összetett szóból valamelyik tagot „elvonja”: automobil > autó, málnaszörp > málna, autóbusz > busz. De szóelvonásnak számít az is, amikor összetett főnevekből összetett igét hozunk létre: hőszigetelés > hőszigetel, nagytakarítás > nagytakarít, távirányító > távirányít stb.” (36. o.).

A fenti megfogalmazással több szakmai probléma is van: 1. nem jelzi a szövegrész szerzője, hogy az írott szóbeliségben (amely szakkifejezést viszont használja a tk.!), és a diákok különböző írásos szövegeiben produktív szóalkotási mód, tehát egyáltalán nem ritka. 2. Valamint az összetett szóból leválasztott elő- vagy utótag önállósulása révén létrejött lexéma már véleményem szerint nem elvonás, hanem jelentéstapadás útján létrejött szó, ugyanis a megmaradt tag magába sűríti az egész szerkezet jelentését (vö. Minya 2003, 2010, Zimányi 2007, 2013). Az általam vizsgált korábbi tankönyvektől eltérően pozitívum a könyvben, hogy a tárgyalt ritkább szóalkotási módok gyakoriságát jelzi, valamint a hozzájuk kapcsolódó helyesírási tudnivalókat tárgyalja (36. o.). A tankönyvhöz tartozó *Digitális leckék* című segédanyagban további olyan kiegészítések találhatók, amelyeket viszont a tankönyv elméleti törzsanyaga meg sem említ: az ikerítés, a népetimológia, a tulajdonnevek köznevesülése.

A munkafüzetben a különböző tananyagokhoz tartozó gyakorlatokban előkerül a rövidítés kérdése. Például a 26. részben: Helyesírás (gyakorlatok a tankönyvi leckéhez, 59–60.), de a jelentéstapadással itt sem foglalkozik a szerző.

5. Összegzés

A dolgozatban vizsgált, korábban ritkább szóalkotási módok közül ma nem egyformán ritka mindegyik. A részletesen elemzett jelentéstapadásnak nevezett szóalkotás mód nagyon produktív nemcsak a diáknyelvben, hanem az internetes nyelvhasználat más nyelvi változataiban, szövegtípusaiban is. A jelentéstapadásnak következő alaptípusait különítem el:

- Összetett szóból keletkezett lexéma: Az összetétel első vagy utolsó tagjának elhagyásával keletkezett önálló lexéma a megmaradt tag szófaji értékében szerepel, szótári szót hozva létre. Pl. *bélyeg* (levélbélyeg), *trolí* (trolibusz).
- Jelzős szintagmából keletkezett lexéma: A jelzős szintagmának többnyire a jelzője válik önálló szófajú lexémává, és szófajt is vált, melléknévből vagy melléknévi igenévből főnévvé válik. Pl. *kipattanó* (labda), *büntető* (dobás), *előzetes* (fogvatartott vagy a fogva tartás módja; film), *módosító* (javaslat), *évértékelő* (beszéd), *négypárti* (egyeztetés) stb.
- Több szóból álló szószerkezetekből keletkezett lexéma értékű nyelvi elemek

Egyes vonzatos igéket igei bővítmény nélkül használva odaérthetjük a vonzatukat is. Így keletkeztek például a következő típusú példák is: *kinyitja a gáz(csapo)t*, *ég a ház vki feje fölött*, *nem talál szavakat*, *elakad a lélegzete*, *gázt ad* stb.

A jelentéstapadással létrejött szavak ma nagyon gyakoriak a diáknyelvben, a beszélt és írott médiaműfajok nyelvében, a sportnyelvben, az internetes nyelvhasználatban, azaz az ún. írott beszélt nyelvben (Bódi) vagy más műszóval: a digilektusokban (Veszelszki 2010). A fenti műfajok hatására ezek a lexémák elterjednek a sztenderdben és behatolnak a hivatalos nyelvbe is.

A dolgozatomban részletesen elemzett szóalkotási módokat a régebbi egyetemi, főiskolai és közoktatási magyarnyelvtan-könyvekben ritkább szóalkotási módok néven együtt találjuk, több szerző a rövidítések egyes altí-

pusaiként említi őket. Dolgozatomban egyetemi tankönyveket (Nenczéd–Fábián–Rác–Vélcsovne 1968, Keszler 2000, Kiefer 2003, Adamikné Jászó Anna 2004, Pethő 2006), a magyarországi és felvidéki általános iskolai 9. osztályos Magyar nyelv, a 4. osztályos gimnáziumi Magyar nyelv, a 12. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció, valamint a 9. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció című kísérleti tankönyvet vizsgáltam meg. A vizsgálatom alapján azt figyeltem meg, hogy a 2000-es években keletkezett tankönyveink némelyike átveszi a ritkább szóalkotási módok elnevezést, mások – figyelembe véve, hogy az ifjúsági nyelv és az internet különböző csatornáin, szövegtípusaiban produktív szóalkotási móddá vált – egyéb szóalkotási módként nevezik meg. Viszont még ma is kevés tankönyv választja szét produktivitásuk és gyakoriságuk alapján az egyes szóalkotási módokat. Így az általam vizsgált jelentéstapadást sem különítik el egyértelműen a szórövidítés különböző típusaitól.

Felhasznált irodalom

- Állami oktatási program* 2011. Magyar nyelv és irodalom (műveltségterület: Nyelv és kommunikáció) Melléklet ISCED 3A. Értékelt és jóváhagyta a Magyar Nyelv és Irodalom Központi Tantárgybizottság. Országos Pedagógiai Intézet. Pozsony.
- Balogh Péter 2007. *Nyelvelmélet vagy nyelvhasználat: A gyakori szókapcsolatok használatáról*. In: Gecsó Tamás, Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelvelmélet–nyelvhasználat*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 74. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, Tinta Könyvkiadó. Budapest. 11–17.
- Banczerovszki Janus 1998. Néhány gondolat a nyelvi és a kommunikációs normákról. *Nyr* 2.129–133.
- Bódi Zoltán 2004. *A világháló nyelve. Internetező és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Érsok Nikolett 2003. *Írva csevegés – virtuális írásbeliség*. Magyar Nyelvőr 127. évf. 1. sz. 99–104. 2015. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1271/127111.pdf>
- Letöltve 2016. ápr. 16.
- Gáldi László 1992. *Magyar történeti jelentéstan. Rendszeres gyakorlati szókinccsvizsgálat*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Grétsy László (szerk.) 1976. *Mai magyar nyelvünk*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Grétsy László – Kovalovszky Miklós 1980, 1985. *Nyelvművelő kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Jakab István 2010. *A jelzős szerkezetek redukciójának szó szerkezeti vizsgálata*. *Nyr*. 2010/4. sz. 405–11.

- Lanstyák István 2014. *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Pozsony
http://web.unideb.hu/~tkis/lanstyak_istvan-nyelvalak_es_nyelvi_ideol_2014.pdf
 Letöltve: 206. ápr. 12.
- Minya Károly 2003. *Mai magyar nyelvújítás*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Molnár Mária 2014. *A nyelvi norma a magyar nyelvtudományban*. In: Baumann Tímea, Nádor Orsolya és Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 15*. PTE Bölcsészettudományi Kar. Pécs. 41–54.
- Porkoláb Árpád 2015. *Az iskolában elsajátított írott nyelvi norma*. In: *Iskolakultúra* 2015. 1. sz. 75–89.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00199/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_11.pdf
 Letöltve: 2016. április 12.
- Rágyújt, tokaji, farkas és farmer: vajon mi a közös bennük? Alább kiderül*. In: Helyesírás.mta.hu <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/blog/show/jelentestapadas> 2015. márc. 3. Letöltve: 2016. 01.21.
- Simon Viktória 2014. Modern kódkeveredés: az internetes nyelvhasználat hatásai fiatalok írásbeli fogalmazásaiban. *Anyanyelv-pedagógia* 2014/1. szám
www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=25 Letöltve: 2016. április 12.
- Sólyom Réka 2015. Stílus és fogalmi integráció főnév → melléknév szófajváltással keletkezett magyar neologizmusokban.
nyelvor.c3.hu/period/1392/139209.pdf Letöltve: 2016. április 10.
- Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (szerk.) 2011. *Magyarok Szlovákiában VII*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Veszelszki Ágnes 2010. *Digilektus a lektusok rendszerében*. In: Illés-Molnár Márta – Kaló Zsuzsa – Klein Laura – Parapatics Andrea (szerk.): *Félúton 5. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája*. Budapest. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 199–215.
- Vincze Katalin 2007. Szóróvidülések a német és a magyar nyelvben. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelvelmélet, nyelvhasználat. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 74*. Kodolányi János Főiskola. Székesfehérvár. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 307–312.
- Vincze Katalin 2011. *A német „Kurzwort” és magyar megfelelői. A rövidítés mint szóalkotási mód a német és a magyar nyelvben*. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Program. Pécs.
<http://docplayer.hu/10562110-A-nemet-kurzwort-es-magyar-megfeleloi-a-rovidites-mint-szoalkotasi-mod-a-nemet-es-a-magyar-nyelvben.html> Letöltve: 2016. 01. 21.
- Zimányi Árpád 2007. Újabb morfológiai jelenségek (magyar–angol összevető vizsgálat). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 1. évfolyam 1. szám. Miskolc. 51–58.

- Zimányi Árpád 2010. *Szaknyelv és nyelvi norma*. In Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110. Miskolci Egyetem. Miskolc, Tinta Könyvkiadó. Budapest. 140–160.
- Zimányi Árpád 2013. *Szókészleti és morfológiai változások a mai magyar nyelvben*. Pandora Könyvek 31. EKF Líceum Kiadó. Eger. 49–52.

A vizsgált tankönyvek

- Adamikné Jászó Anna (főszerk.) 2004. *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Bencédy József – Fábián Pál – Rác Endre – Velcsov 1968. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2013. *Magyar nyelv és kommunikáció*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet 2011. *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Csicsay Károly – Uzonyi Kiss Judit 2012. *Magyar nyelv*. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára. Terra Kiadó. Bratislava.
- Hajas Zsuzsa 2007. *Magyar nyelv 9. középiskolásoknak*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Keszler Borbála (főszerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2003. *A MAGYAR NYELV kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Magyar nyelv és kommunikáció*. 9. oszt. kísérleti tankönyv 2015. OFI. Budapest.
- Magyar nyelv és kommunikáció*. 9. osztályos munkafüzet a kísérleti tankönyvhöz. 2015. OFI. Budapest.
- Pethő József 2006. *Jelentéstan*. Bessenyei György Kiadó. Nyíregyházi Főiskola. Nyíregyháza.
- Szabó László 1997. *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

Abstract

The study deals with the word formation types, in which formal and semantic shortening and compression can be demonstrated clearly. These are the following: the shortening and detracting of words and the adherence of meaning. The author gives a short overview of the subject matter, later she examines the material in question on the basis of secondary school course books used for mother tongue education.

ZIMÁNYI ÁRPÁD

EGY SAJÁTOS „TANKÖNYVI” SZÖVEG: A HELYESÍRÁSI SZABÁLYZAT

1. A tankönyvi szöveg sajátosságai

A tankönyvi szövegek sajátosságainak feltárásakor többféle szempontot érvényesíthetünk. Szintaktikai jellemzőiket B. Fejes Katalin elemezte, külön-külön vizsgálva többek között az értekező, a leíró és az elbeszélő szövegeket (B. Fejes 2002). A kutatócsoport 2014-es konferenciáján Takács Edit a klasszikus tankönyvi szövegek két fő típusát különítette el: **(a)** az ismeretközlő típust, amely összefüggő, lineáris olvasásra szánt szöveg, mint amilyen az új ismeretek elsajátítását szolgáló magyarázat, leírás, illetőleg indukciós, szemléltető szöveg; **(b)** a nem összefüggő szövegtípust, mint amilyen a szómagyarázat, glossza, fogalomháló. Az utóbbiak célja valamilyen logikai, időrendi, térbeli rendezés, hivatkozás, kiegészítendő ismeret közlése, és főleg a középiskolában fordul elő (Takács 2015: 10). A helyesírási szabályzat természetesen egyikbe sem sorolható be egyértelműen, de az utóbbihoz áll közelebb (néhány hosszabb kifejtést, magyarázatot, leírást tartalmazó szabályponton kívül).

Ha bővebben kívánunk válaszolni arra a kérdésre, hogy a helyesírási szabályzat tekinthető-e tankönyvi szövegnek, akkor tehát leszögezhetjük: elsődlegesen nem, hiszen szabályzat, és ennek megfelelő műfaji és szövegjellemzői vannak. De mégsem olyan szabályzat, mint amilyenek a jogszabályok vagy a hivatali, intézményi, iskolai szabályzatok. Ennek megfelelően sajátos szövegjellemzői vannak, és a maga nemében egyedülálló, mivel más hasonló nyelvi szabályozás, szabályzat nem létezik. Eljátszva a gondolattal: bizonyára ilyen lenne a „nyelvhasználati szabályzat” vagy a „nyelvművelő szabályzat”, ha a nyelvművelő szótárak vagy kiadványok ilyesféle gyűjteményként láttak volna napvilágot. (Hasonlóak valójában voltak is, például a két háború közötti idő-

szak purista nyelvművelő útmutatói, vagy a Magyar Rádió belső használatra szánt nyelvhasználati előírásai hírszerkesztők számára.) A helyesírási szabályzat tankönyvi szövegnek tehát elsődlegesen nem tekinthető. Másodlagosan, áttételesen azonban igen, mivel a közoktatásban bevett gyakorlat szerint általában annak tekintik. Természetesen nem igazi tankönyvnek, hanem segédkönyvnek, amelynek tankönyvi szerepet is tulajdonítanak.

A szöveg általános jellemzőinek vizsgálatakor csakhamar eljutunk a szövegtipológiához. A szövegtípus absztrakció eredménye, szövegek fölötti kategória, szövegosztályként a tipológiaiilag lényeges sajátságok foglalatja. A szövegtípus szervesen kapcsolódik a stílustípushoz és az irodalmi műfajokhoz, így a szövegtipológiát szoros szálak fűzik a stílus-, illetőleg a műfaj-tipológiához (Szikszainé 1999: 277). Témánk kifejtése előtt szakirodalmi háttérként feltétlenül utalnunk kell Eöry Vilma két évtizeddel ezelőtti szöveg- és stílustipológiai témájú tanulmányaira (P. Eöry 1995, 1996).

A helyesírási szabályzat nyelvi, stílusbeli és szövegtani szempontból egyaránt átmeneti kategóriába sorolható. Erősen nyelvtani, grammatikai alapja miatt a szaknyelvi regiszter része, de szabályzati jellege miatt érintkezik a jogi nyelvvel. Az utóbbit elsősorban formai okokból érezzük indokoltnak, nem is annyira a hivatalos nyelvi fordulatok miatt – ezek kevésbé jellemzik –, hanem a szabálypontok összefüggő rendszerének köszönhetően. Végül meg kell említeni, hogy a befogadhatóság, érthetőség miatt fontos szempont a köznyelvi sajátosságok alkalmazása. Erről a következőt olvashatjuk az AkH.¹² Előszavában: „A bizottság a szabályzat megszövegezésében érthetőségre és világosságra törekedett, igyekezett közismert, nem csak a nyelvészetben használt értelmezéseket alkalmazni” (AkH.¹² 6). Ennek előzménye a 2008. június 4-ei akadémiai vita, amelyen igen hangsúlyosan már akkor megfogalmazódtak ezek az igények, illetőleg törekvések (Zimányi 2008. 407).

2. Az új szabályzat szövegmódosításai

Különös időszerűséget ad vizsgálatunknak a helyesírási szabályzat 12. kiadásának megjelenése. Ennek kapcsán számba vesszük, hogy milyen változtatások történtek a szabályzat szövegében, és ezek a változások mivel indokolhatók, illetőleg mennyiben segítik a megértést, az oktatást, az oktathatóságot, és hogyan befolyásolják az érthetőséget.

A szövegmódosítások formái a következők:

- pontosabb megfogalmazás;
- a világosság és az érthetőség szempontjának érvényesítése;
- bonyolult szerkezetek egyszerűsítése, törlés, kihagyás;
- a túlgrammatizáltság elkerülése;
- nyelvhelyességi szempontok figyelembevétele;
- személyes helyett általános megfogalmazás;
- a logikai felépítés megváltoztatása: induktív → deduktív levezetés;
- szövegszintű változások:
 - bővítés, kiegészítés,
 - szerkezeti, sorrendi változás.

2.1. Példák

Az alábbiakban az AkH.¹¹ és az AkH.¹² kiadásának szövege közötti eltéréseket mutatjuk be. A példapárokban először mindig az 1984-es, utána a 2015-ös szövegváltozat szerepel. (Zárójelben a szabálpont száma.)

2.1.1. Pontosabb megfogalmazás

Szóhasználat

*Az írásjelhasználat azonban – a tartalomtól függően – **ingadozhat**.* (244. b)

*Az írásjelhasználat azonban – a tartalomtól függően – **változhat**.*

Helyénvaló módosítás, mivel az *ingadozhat* ige jelentéstartalma bizonytalanságot sugall, adott esetben többféle elfogadható megoldást valószínűsíthet. A *változhat* ige egyértelműen és félreérthetetlenül kifejezi a szövegalkotó eredeti szándékát.

Stílus – a pongyola szóhasználat kiküszöbölése

*Ha a márkanév után tájékoztatásképpen **odatesszük** a típust, a dolgot jelölő szót is, a kettő közé nem tesszünk kötőjelet.* (194.)

*Ha a márkanév után tájékoztatásképpen **megadjuk** a típust, a dolgot jelölő szót is, a kettőt különírtjuk.*

Mondatszerkezet – világosság

*A szótag mindig **vagy** magánhangzóval kezdődik, vagy (az **elsőt kivéve**) egyetlen rövid mássalhangzóval. (224.)*

A szótag magánhangzóval vagy – legalábbis szó belsejében – egyetlen rövid mássalhangzóval kezdődik.

Az első változat kissé bonyolult, sőt a zárójeles közbevetés némileg homályos része a mondatnak. Az új kiadásban világosabb megfogalmazással találkozunk.

Kiegészítés – konkretizálás

A többjegyű betűknek csak az első jegyét írjuk nagybetűvel. (8.)

***Nagy kezdőbetűk írásakor** a többjegyű betűknek csak az első jegyét írjuk nagybetűvel.*

Bár szövegpragmatikai tényezők révén az első változat is érthető, szabályzatról lévén szó indokolt a pontosítás. Ez a fogalmazásmód végigvonult az AkH.¹¹-en, az új szabályzatban viszont mindenütt következetesen kijavították a fenti – és az alábbi – példa szerint:

*A kitüntetések és díjak fokozatait, illetőleg típusait jelölő szavakat, kifejezéseket **kisbetűvel** írjuk. (195. c)*

*A kitüntetések és díjak fokozatait, illetőleg típusait jelölő szavakat, kifejezéseket **kis kezdőbetűvel** írjuk.*

2.1.2. Egyszerűsítés

***Nyelvünk** hangjainak (pontosabban hangtípusainak, azaz fonémáinak) írott vagy nyomtatott jeleit betűknek nevezzük. (3.)*

A beszédhangok írott jeleit betűknek nevezzük.

Ugyanazon fogalom három – köznyelvi és szaknyelvi – megnevezése indokolatlanul túlbonyolította az egyébként egyszerű tényközlést. Hozzájárult ehhez még a zárójeles közbevetés két különböző logikai minőséget, jelentéstartalmat kifejező – helyreigazító, helyesbítő magyarázó – szószerkezete, valamint az, hogy a szóban forgó három elem a *jeleit* tárgy tőle messzebbre került halmozott birtokos jelzője (*hangjainak, hangtípusainak, fonémáinak ... jeleit*).

*A magyar betű **vagy** egyjegyű, **azaz egyetlen írásjegy**; **vagy** többjegyű, **azaz írásjegyek kapcsolatából áll**. (3.)*

A magyar beszédhangok egy részét egyjegyű betű jelöli, más részét többjegyű.

Előző példánkhoz hasonlóan egyfelől itt is a szakterminusok halmozása, másfelől a mellérendelő logikai viszonyok bonyolult rendszere (választó és magyarázó mellérendelés) követeli meg az egyszerűsítést.

Törlés

Már előző példáinkban is láthattuk a fölöslegesnek ítélt szerkezetek kihagyását, törlését. A következőkben további hasonló eseteket mutatunk be.

*Magánhangzóinkat egyjegyű betűkkel jelöljük, **egy részük ékezet nélküli, vagy ékezetes (vagyis ponttal vagy vonással van ellátva)**.* (4.)

A magyar magánhangzókat egyjegyű betűk jelölik.

[Megjegyzés: az AkH.¹²-ben az *ékezet nélküli* és az *ékezetes magánhangzók* megnevezése külön pontba került.]

Vannak olyan részek is, ahonnan a szabályzatkészítő bizottság nagyobb szövegegységet törölt. Ilyen AkH.¹¹-ből A kiejtés szerinti írásmód című fejezet bevezető szabálypontja, amely – több ok miatt, vö. a benne lévő minősítést – már nem szerepel az új kiadásban:

Szavaink legnagyobb részének köznyelvi kiejtése határozottan megállapítható; például a kísér, kell, szalma, akác, zöld, négy stb. köznyelvi alakok, szemben a nyelvjárási (ill. régies) „késér”, „kő”, „szóma”, „ákác”, „zöd”, „nigy” stb. formákkal. [...] A beszélt nyelvben mutatkozó ingadozásokat (pl. „erössen”, „szöllő” stb.), esetleg nyilvánvaló helytelenségeket (pl. „körut”, „köppen”, „ellemez” stb. ejtémódot) helyesírásunk nem veszi figyelembe. [...] (17.)

Tagmondatból szószerkezet

*Azokat a magánhangzókat, **amelyek** szótagot kezdenek, átvisszük a következő sorba.* (226. b)

A szótagkezdő magánhangzókat átvisszük a következő sorba.

2.1.3. A túlgrammatizált megfogalmazás elkerülése

Szóhasználat

Az alábbi mondatrészletben a szófaj megnevezése helyett általánosabb köznyelvi fogalom szerepel (az általánosítás logikai művelete révén). Ennek indokoltságát az is jelzi, hogy főnévből képzett melléknévi származékokra vonatkozik a szabály, tehát valójában mindkét szófaj megnevezése indokolt lehetne.

...i, -ú, -ű, -jú, -jű, -s, -nyi képzős egyszerű **melléknévnek** a kapcsolatát egybeírjuk. 117.

...i, -ú, -ű, -jú, -jű, -s, -nyi képzős egyszerű **szónak** a kapcsolatát egybeírjuk.

Törlés

...a szónak vagy **szóalaknak** egy részét a sor végéről át kell vinni a következő sorba. Az elválasztásnak – **alapformákban és toldalékos alakokban egyaránt** – a szótagolás az alapja. (223.)

...a szó egy részét a sor végéről át kell vinni a következő sorba. Az elválasztásnak a szótagolás az alapja.

A szó – szóalak, alapforma – toldalékos alak terminusok megkülönböztetése erősen szaknyelvi sajátosság, ugyanakkor az elválasztás szabályában különösebb jelentősége nincs, ezért törlésük indokolt.

A dz és a dzs többjegyű betű, **azaz nem hangkapcsolatot jelöl, hanem egy-egy önálló mássalhangzót**, ezért elválasztáskor ugyanúgy kezeljük őket, mint más többjegyű betűinket. (227.)

A dz és a dzs többjegyű betű, ezért elválasztáskor (a kiejtett mássalhangzó időtartamától függetlenül) ugyanúgy kezeljük, mint általában a többjegyű betűket.

A fonetikai magyarázat kimaradt, de a pontosító, egyértelműsítő közbevetés fontos új mozzanatra hívja fel a figyelmet. (Egyben további szövegmódosításokkal is találkozunk: *őket* törlése, *többjegyű betűinket* → *a többjegyű betűket*.)

*Ha viszont az igenévi jelzős kapcsolatok tagjai jelentés tekintetében összeforrtak (az igenév nem folyamatot, **hanem valamire való képességet, rendeltetést fejez ki; illetőleg a jelzett szó az igenévben kifejezett cselekvésnek valamilyen határozója**), a két egyszerű szót egybeírjuk.* (112.)

Ha viszont az igenévi jelzős kapcsolatok tagjai jelentés tekintetében összeforrtak (az igenév nem folyamatot fejez ki), a két egyszerű szót egybeírjuk.

A zárójeles közbevetés három különböző szintaktikai tényezőt nevez meg, ráadásul bonyolult logikai szerkezetekkel: *nem ... hanem* (kizáró ellentét), *illetőleg* (kifejtő, helyreigazító magyarázó kötőszó és/vagy értelemben).

A következő idézet teljes egészében kimaradt a 12. kiadásból. A törlés okát a félkövérrel kiemelt szavak szemléltetik.

Alanyos, minőségjelzős és mennyiségjelzős viszonyban a szókapcsolatok és az összetételek egyaránt jelöletlenek, mert az alanynak, valamint a minőség- és mennyiségjelzőnek nincs ragja. (105.)

Az összes névszó – szám szerint 11 – kivétel nélkül nyelvtani fogalom. A mondat leíró nyelvtani megállapítás, és a szabály nélküle is érthető.

2.1.4. Nyelvhelyesség

Az AkH.¹¹-ben elvétve akadt fogalmazási vagy nyelvhelyességi hiba – vagy inkább pontatlanság, sutaság – is:

*Anyagnévi jelzős kapcsolatnak azokat az alakulatokat tekintjük, amelyekben az előtag azt jelöli, hogy az utótagként megnevezett tárgy **abból** az anyagból készült.*

*Anyagnévi jelzős kapcsolatnak azokat az alakulatokat tekintjük, amelyekben az előtag azt jelöli, **miből készült az utótagként megnevezett dolog**.*

[Megjegyzés: a javított változatban az utolsó tagmondat élén álló *miből?* kérdő névmás elé – jelen sorok írójának nyelvérzéke szerint – oda kívánczik a *hogy* kötőszó: ...*hogy miből készült...*]

*Ha a két magánhangzó közötti hosszú mássalhangzót **egyszerűsítetten** kettőzött többjegyű betű jelöli...* (226. f)

*Ha a két magánhangzó közötti hosszú mássalhangzót **egyszerűsítve** kettőzött többjegyű betű jelöli...*

*Ha a ch és az x végű idegen szavak toldalékos formáit a szó és a toldalék **érintkezése táján** kell elválasztanunk...* (228.)

*Ha a ch és az x végű idegen szavak toldalékos formáit a szó és a toldalék **érintkezésénél** kell elválasztanunk...*

2.1.5. Személytelen megfogalmazás

A többes szám első személyű birtokos személyjeles formák kerülése, helyettük személytelen fogalmazásmód. Ezt a szövegváltoztatást a szerkesztők igyekeztek következetesen végigvezetni az egész szabályzaton:

*Összetett **mondatainkban**...* (245.)

*Az összetett **mondatokban**...*

***Mássalhangzóinkat** egy- vagy többjegyű, mellékjel nélküli betűkkel jelöljük.* (7.)

A magyar mássalhangzókat – a kis j kivételével – mellékjel nélküli betűvel jelöljük.

*... külön kell **írunk** őket.* (95.)

*... külön kell **írni** őket.*

*Régi, ma már egyébként nem használatos betűkkel **családneveinkben** találkozunk.* (12.)

*Bizonyos **családnevekben** régi, ma már egyébként nem használatos magyar betűk is előfordulnak.*

2.1.6. A logikai felépítés megváltozása

Induktív → deduktív levezetés

Ha azonban az ilyen kifejezések nem értelmezők, a szerkezetet csak a végén ragozzuk, és a személynév után nincs vessző. (AkH.¹¹ 249. c)

Ha csak a végén ragozható a szerkezet, az ilyen kifejezés nem értelmező, és a személynév után nincs vessző. (AkH.¹² 248. c)

Az AkH.¹¹ kiadásában az induktív levezetés a szabály alapját jelentő szintaktikai szerkezetből indul ki: **(1) *Ha az ilyen kifejezések nem értelmezők...*** **(2)** A második tagmondat szintaktikailag ugyan az elsőnek időhatározói főmondata, logikailag viszont a „szerkezetnek a végén való ragozása” a „nem értelmezői pozíció”-ból következik (előzmény → következmény: deduktív levezetés). **(3)** Újabb következtetés: a szintaktikai, grammatikai státusból következik a helyesírási szabály megállapítása: ...és a személynév után nincs vessző.

Az új szabályzatban a grammatikai háttér (az értelmezői pozíció) helyett a formális szempont (a ragozhatóság kérdése) válik elsődlegessé. Ez a sorrendi, de valójában logikai csere kedvezően befolyásolja a szóban forgó szabálypont megértését, a problémahelyzet felfoghatóságát, tehát az iskolai oktatás számára is hasznos változtatás.

2.1.7. Szövegszintű változások

Bővítés

Az eddigiektől eltérő szövegmódosítás a bővítés. Jelentős mértékben kiegészítették az írásjelekről szóló 240. a–l) szabályt. Az eddigieknél részletesebb útmutatás szól az egyes írásjelek tipográfiájáról, különösen a pont, a három pont, a kettőspont, a gondolatjel, a pontosvessző, a zárójel, az idézőjel, a kötőjel, és a nagyköötjel esetében. Például újdonság, hogy teljesebb képet kapunk a zárójelek fajtáiról: kerek (), szögletes [], csúcsos < >, ritkábban kapcsos { } vagy ferde / /. A szövegszerkesztő használatának általánossá válásával fontos ezeket a dolgokat tisztázni, illetőleg szabályozni.

Sorrendi, szerkezeti változtatás

Legjobb példa a szerkezeti változtatásra a különírás és az egybeírás fejezete (94–141.). Az eddigi szabálypontok sorrendje nem adott koherens egységet, most viszont az új tagolás az egymással összefüggő szabályokat az alábbi fejezetcímek alapján rendezí csoportokba:

- A jelentésváltozás mint az egybeírás forrása
- Az alaki jelöletlenség mint az egybeírás forrása
- Az íráshagyomány mint a különírás és az egybeírás forrása
 - A rendszert alkotó íráshagyomány
 - A kialakult szokás mint a kivételes különírás és egybeírás forrása
- A többszörös összetételek írása

Ennek a látszólag jelentős, ám magukat a szabályokat valójában nem érintő változásnak az oka éppen az iskola, az oktathatóság szempontja. Antalné Szabó Ágnes már korábban felhívta a figyelmet arra, hogy a korábbi szabályzatokban ennek a fejezetnek az összeállítása, a szabálypontok sorrendje nélkülözte a logikát (Antalné 1999). Tapasztalatai alapján tett javaslatot az észszerűsítésre: „A [különírás és az egybeírás] ... fejezet[e] a legalkalmasabb arra, hogy bemutassuk a magyar helyesírás rendszerjellegét; és szemléltessük: lényegében logikus és egymással összefüggő helyesírási szabályokról van szó” (Antalné 2009. 136). Érdemes lenne felméréseket, vizsgálatokat végezni annak megállapítására, hogy a magyartanárok hogyan értékelik ezt a változást, és valóban használhatóbbnak ítélik-e az új szabályzatnak ezt a fejezetét.

3. Összegzés

Az új helyesírási szabályzatban érvényesített szövegmódosítások tudatosan megtervezett célja – ahogy a bevezetőben láttuk – elsődlegesen az volt, hogy segítse a szöveg megértését. Ennek a minősítése előtt az elméleti háttér alapján összefoglalóan annyit, hogy a szemantikai szövegértés függ a befogadó **(a)** nyelvismeret-mélységétől, az általános és éppen aktualizálódó nyelvtudásától, a szöveg szubkódjának, pl. a szaktudományos nyelvnek a birtoklásától; **(b)** kognitív, kreatív képességeitől, a szövegszók szótári jelentés szerinti értelmezésétől; **(c)** a szövegtípus, -műfaj felismerésétől; **(d)** különféle előis-

mereteitől (a világra, a szöveg világára vonatkozó szemantikai, pragmatikai, intertextuális stb. előismeretétől). A szövegértés hatékonyságát segítő szövegalkotási tényezők közül témánk szempontjából relevánsnak tarthatjuk a szöveget egyértelműsítő szerkesztésmódot – a Leíró magyar szövegtan terminológiáját használva – az ún. nyelvi vezérlést (Szikszainé 1999. 382–3).

A bemutatott szövegmódosítások nem tekinthetők jelentősnek, inkább csak észszerű kiigazítások. Összességében hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyes szabálypontokat könnyebben megértsék nem csupán az általános és a középiskolás korosztály tagjai, hanem minden felhasználó. A szabályzat készítőit mindvégig foglalkoztatta a dilemma: „Az írásgyakorlók többsége valószínűleg minél egyszerűbb, világos nyelvezetű, érthető helyesírási szabályzatot igényel. A szakmai felhasználók viszont minél részletesebb, minél több helyesírási jelenséget tárgyaló szabályzatra várnak. Ez utóbbi igényt valószínűleg majd egy új helyesírási és tipográfiai tanácsadó fogja kielégíteni. Mindezen okok miatt nehéz meghatározni, kiknek szóljon, kiknek készüljön a szabályzat” (Antalné 2009: 130). Ehhez most már hozzátehetjük azt is, hogy szóba került egy iskolai szabályzat elkészítése is, amelyben pedig még jobban kell érvényesíteni az eddigiekben vizsgált fő szempontot: az érthetőséget és a befogadhatóságot. Kíváncsian várjuk a közoktatás számára bizonyára nagyon hasznos kiadványt.

Felhasznált irodalom

- AkH.¹¹ = *A magyar helyesírás szabályai*. 11. kiadás. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest, 1984.
- AkH.¹² = *A magyar helyesírás szabályai*. 12. kiadás. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest, 2015.
- Antalné Szabó Ágnes 1999. *A különírás és az egybeírás tanításának grammatikai alapjai*. In: Ember és nyelv. Tanulmánykötet Keszler Borbála tiszteletére. ELTE, Budapest, 19–26.
- Antalné Szabó Ágnes 2009. *A különírás és az egybeírás rendszeréről*. Magyar Nyelvőr 129–49.
- P. Eöry Vilma 1995. *Stilusrétegek – szövegtípusok*. In: Laczkó Krisztina (szerk.): *Emlékkönyv Szathmári István hetvenedik születésnapjára*. ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest. 125–133.
- P. Eöry Vilma 1996. *Szövegtipológia – stilustipológia*. In: Szathmári István (szerk.): *Hol tart ma a stilsztika?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 130–151.

- B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. A Juhász Gyula Főiskola Kiadója, Szeged.
- Szikszainé Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Takács Edit 2015. *A tankönyvi szövegek típusai és ezek megjelenési variációi az egyes tankönyvtípusokban*. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*. Líceum Kiadó, Eger. 10–22.
- Zimányi Árpád 2008. *A magyar helyesírás szabályzatának változásáról*. Magyar Nyelvőr 402–7.

Abstract

A special type of “textbooks”: The Rules of the Hungarian Orthography

The new edition of The Rules of the Hungarian Orthography was published in 2015. As it is used at schools as a textbook, it is worth examining how its language and style help schoolchildren to understand the rules easily. Comparing the earlier and the present edition of the handbook, the paper gives a survey on how the text was modified to achieve this aim. The types of simplification (a shorter form of an expression or compound sentence), ellipsis (words, expressions, sentences etc.), non-personal constructions instead of first person plural, reduction of grammatical terms, modified word order etc.

SZERDI ILONA

MEGFONTOLÁSOK AZ INTERAKTÍV TÁBLA FELHASZNÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEIRŐL A KÖZÉPISKOLAI ANYANYELVOKTATÁSBAN

1. Bevezető gondolatok

A XXI. században a pedagógia új formája jelenik meg, a digitális pedagógia, melynek köszönhetően a hagyományos oktatás három résztvevője – a tanár, a tanuló és a tananyag – egy negyedik elemmel is kibővül, az oktatástechnológiai eszközökkel (számítógép, projektor, interaktív tábla, dokumentumkamera, kézitábla, osztályterem-hangosítás, webkamera, e-könyv olvasó stb.) (vö. Námesztovszki 2009: 3; Gocsál 2015). A hagyományos oktatási környezettől a vegyes oktatási környezeten keresztül eljutottunk az interaktív oktatási környezetig (oktatási környezetek jellemzése vö. Námesztovszki 2013). „A tanár többé már nem a legjelentősebb forrása a bölcsességnek – megtanulta, hogy szerepét hogyan fordítsa át a katedrán álló bölcs szerepéből a tanuló mellett álló irányítóvá” (Námesztovszki 2009: 6). A hangsúly az oktatási folyamatban a tanár tudásközvetítő szerepéről áthelyeződött a tanuló aktivitására, elősegítve a projektalapú, problémaalapú és a felfedező tanulást. A tanár szerepköre már nemcsak a szakértő és tanácsadó, hanem tanulótárrsá is válik, aki együtt halad a diákkal, és belülről segíti őt a siker elérésében (vö. Füvesi 2008: 6; Námesztovszki 2009: 9; Fegyverneki 2014: 73; Gocsál 2015: 25).

2. Az interaktív tábla előnyei és hátrányai

Az utóbbi években egyre jobban terjed az interaktív táblák használata az oktatási folyamatban. Az első pillantásra csak egy egyszerű fehér, filctollas táblára emlékeztető segédeszköz elősegíti a tanulás-tanítás folyamatát az osztályteremben. Az eszköz, amely a 80-as évek végén és a 90-es években még csak a vállalatok számára nyújtott segítséget, az ezredfordulótól kezdve egyre elterjedtebbé válik az oktatási intézményekben is (vö. Námesztovszki 2009: 19). Az interaktív tábla segítségével a tanítási órán nemcsak egyszerűen kivetíthetjük a tananyagot, feladatokat, hanganyagot játszhatunk le, hanem a szoftverek segítségével interaktív feladatokat készíthetünk, ahol egy speciális toll vagy az ujjunk segítségével a feladatban különböző elemeket mozgathatunk. A tábla egyik egyszerű plusz funkciója, hogy az internetről letöltött, beszkenelt stb. képeket, anyagokat kivetítve írott szöveget is adhatunk hozzá, kiemelhetünk vagy címkézhethetünk részeket (vö. Bell 2002). Akár a teljes tanítási óra is levezethető a tábláról. Az órai anyagok elmenthetők, megoszthatók, így később is segítségünkre lehetnek a tanítási órákon. Gemma Moss és munkatársai esettanulmányai arra mutattak rá, hogy az interaktív táblát csak egyszerűen írásra, jegyzetelésre használó tanárok órai motiválják a legkevésbé a diákot. Azok az órák, ahol a tanár egy előre elkészített interaktív segédanyaggal, feladatsorral dolgozik a táblánál, jobban felkelti a diákság figyelmét. A diákok legnagyobb aktivitása pedig azzal érhető el, ha a tanár a táblát elhagyva, az osztályterem másik végéből, ún. kézitábla használatának segítségével vezeti le a tananyagot, lehetőséget ad a feladatok megoldására. Az általuk megkérdezett tanárok a tananyag ismétlését és újramagyarázását emelték ki, ahol a legnagyobb hasznukra vált az interaktív tábla (vö. Presér 2009). Az interaktív tábla fokozza a tanórai munka hatékonyságát azáltal, hogy motiváltabbá, aktívabbá teszi a diákokat, amire Námesztovszki Zsolt (2013) és Fegyverneki Gergő (2014) felmérésének eredményei is rámutatnak: gyakrabban jelentkeznek egyéni munkára, tesznek fel kérdéseket, stb. Elősegíti a vizuális (a szerzett információk látás útján való feldolgozásának képessége), auditív (a diákban a szerzett információ hallás útján rögzül), kinezetikus (a mozgásból származó információk rögzülnek) és taktilis (a tapintásból szerzett információk rögzülése) tanulást egyaránt. Nemcsak a különböző tanulási folyamatokban alkalmazkodik a tábla, illetve a szoftver

használata a diákokhoz, hanem az információk feldolgozásának módszereiben is. Segíti az információk analitikus, elemző, valamint az információk egészét egyben vizsgáló globális feldolgozását. Az interaktív taneszközök komplex hatása a tanulási folyamatokra azért fontos, mert napjainkban a tanulót egyre több információ, inger éri a szűkebb-tágabb környezetéből az iskolai tananyag bővülését illetően is. Ahhoz, hogy a tanulók motiváltakká váljanak, a tanítás-tanulás során aktivizálnunk kell a lehető legtöbb érzékszervet. A motiválásnak nemcsak az órai tananyagot előkészítő első percekben kell helyt adnunk, hanem annak több szinten is – a tanár személyisége, az oktatás tartalma, a szervezeti formák, taneszközök által – folyamatossá kell válnia a teljes tanítási óra alatt. A verbális órák hatékonyabbá tételéhez hozzájárul az interaktív módon megjelenített látványos, a színeket széles körűen alkalmazó képi világ. Az interaktív táblán megjelenő, színes, változatos formában kivetített tananyag és feladat a tanuló érzékszerveire hatva fokozott aktivitást vált(hat) ki. A táblánál való munka a tanulók digitális írását, valamint az IKT-készségeiket fejleszti, elősegíti a fiatalok, diákok beilleszkedését a munka világába, mivel hozzájárul a munkaerőpiacon hasznosítható készségek fejlesztéséhez (ügymint a közös munkavégzés megosztott felületen, a kreativitás vagy a kommunikációs készségek) (vö. Námesztovszki 2009: 44). A tanórai ismeretek elsajátítása mellett az e-learning és a long life learning megvalósítására is motiválja a tanulót (vö. Bell 2002; Molnár–Muhari 2007: 95–98; Námesztovszki 2013; Fegyverneki 2014: 71). Mary Ann Bell „gyerekmágnesnek” (kid magnet) nevezi az interaktív táblát (vö. Bell 2002).

Az interaktív tábla felhasználása az oktatásban számos előnnyel jár, mindemellett azonban hátoldala is van. Hátrányai közt említhető a feladatok elkészítésének időigényessége, a szoftverkompatibilitás hiánya (legtöbb esetben az egyes táblaszoftverek segítségével elkészített feladat nem vihető át más táblaszoftverrel működő táblára), költséges a tábla és a szoftverének a beszerzése (bár ma már számos iskola különböző pályázatokon keresztül hozzájuthatott, illetve hozzájut), a tanárok megismertetése a tábla és a szoftver használatával plusz időt és erőfeszítést vesz igénybe, valamint a tanítási órán az előlről vetített táblák esetében ügyelnünk kell az árnyékolás elkerülésére (vö. Molnár–Muhari 2007: 95–100; Füvesi 2008; Námesztovszki 2009: 45). Az interaktív tábla használatának eredményességét befolyásoló további tényezők

között említhetnék a tanár informatikai, technikai ismereteit. Az interaktív taneszközök hozzáférhetősége, beszerzése és a tanárok technikai felkészültsége sokszor fordított arányban áll egymással. Mivel az oktatási folyamatban megjelenő új technikáról van szó, fontos, hogy a tanárok megfelelő képzést kapjanak az interaktív taneszközök használatát illetően. A technikai ismeretek hiánya negatív attitűdöt, távolságtartó hozzáállást eredményezhet (vö. Kelemen 2008: 186; Farkas 2013). Jo Tondeur, Hilde van Keer, Johan van Braak és Martin Valcke kutatásainak eredményei a sikeres IKT-használatot illetően kiemelik az iskola IKT-politikáját, az IKT-eszközök osztálytermi integrációjának támogatását az iskolavezetés részéről (vö. Tondeur–Keer–Braak–Valcke 2008: 222; Gocsál 2015).

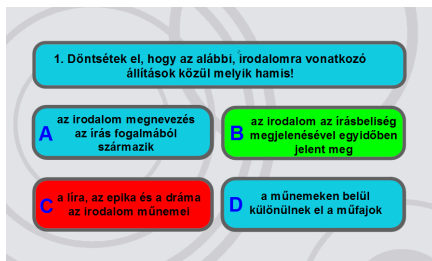
3. Az interaktív tábla és a tankönyvek kapcsolata az anyanyelvoktatásban

„Igen sok olyan portált, játékot találhatunk az interneten, melyek a készség-, képességfejlesztés, vagy az ismeretsajátítás terén tökéletesen összhangban vannak az oktatás céljaival, melyek könnyedén beilleszthetők egy-egy tantárgy profiljába” (Kelemen 2008: 183). Ezek között említhetjük meg többek között a tanarblog.hu, a realika.educatio.hu, a sdt.sulinet.hu, a tananyagpiac.hu, az iot.hu vagy a prezi.com oldalakat, a tankönyvekhez készült flipbookokat, a Nemzeti Tankönyvkiadó feladatkészítő szoftverét, az Augmented Reality digitális taneszközt, vagy a Pusztár elnevezésű mobil alkalmazást. Az interaktív táblák által nyújtott, oktatásban rejlő lehetőségekre a tankönyvkiadók is reagáltak. Egyre több papír alapú, nyomtatott tankönyvhöz készülnek interaktív feladatokat tartalmazó CD-anyagok, alkalmazások (vö. Farkas 2013: 16–19; Takács 2014: 139–144). Mindezek a feladatok nagyban segítik az oktatási célok elérését, még ha azok egy kis átalakításra is szorulnak annak érdekében, hogy minél tökéletesebben illeszkedjenek az adott tananyaghoz (vö. Farkas 2013: 20). Fegyverneki Gergő felhívja figyelmünket, hogy a reáltantárgyak oktatásában elterjedtebb a modern eszközök használata, több lehetőséget kínálnak a tananyagok innovatív feldolgozására, míg ez a humán tantárgyak terén – így a magyar nyelv és irodalom oktatásánál is – még kidolgozást igényel (vö. Fegyverneki 2014: 70). A tanulók belső motivációját, érdeklődését a

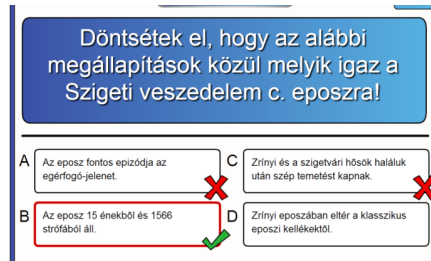
magyarórán megfigyelve sokszor tapasztalhatjuk, hogy az irodalomórák iránt nagyobb érdeklődést mutatnak, mint a nyelvtanórák iránt. Fegyverneki Gergő a grammatikai, helyesírási témáknál jelentkező nehézségeket – az összefüggések nem értését, és az ebből adódó kudarcot – emeli ki (vö. Fegyverneki 2014: 70–71). Ezeket a nehézségeket saját tapasztalataimmal is alá tudom támasztani, emellett pedig kiemelném, hogy sokszor – az irodalmi tananyag bősége és az óraszám szabta keretek miatt – nem marad elég ideje a tanárnak a nyelvtanórákra. Antalné Szabó Ágnes (2008, 2012) számos olyan ötletet, gyakorlatot felsorakoztat, mellyel a tanulók megkönnyíthetik a magyar helyesírás elsajátítását, leküzdhetik a nehézségeket és motivációt nyerhetnek. Ezek egy részénél az interaktív tábla nyújtotta lehetőségeket is kiaknázzhatjuk: úgymint a grafikai vizuális kiemelő eszközök (színes kiemelés, aláhúzás, bekeretezés, bekarikázás stb.), technikai vizuális kiemelő eszközök (nagyítás, radír, mozgatás stb.) vagy táblázatok, fűrtábrák (pókhálóábra, hierarchikus ábra, folyamatábra, rendszerszerű ábra), halmazábrák szerkesztése. Simon Szabolcs (2014: 127–130) felmérésének eredményei azt mutatják, hogy mind a tanárok, mind a diákok véleménye szerint a diákok magyar nyelv és irodalom tantárgy iránti érdeklődését a tanítás módja és a tanárok által alkalmazott módszerek befolyásolják leginkább. Emellett kiemelik a tankönyv minőségét, a tananyag tartalmát és az oktatástechnológiai eszközök alkalmazását is.

Az alábbiakban a Kulcsár Zsuzsanna, Kulcsár Mónika és Bolemant Lilianna által szerkesztett magyar irodalomtankönyvekhez, valamint az Uzonyi Kiss Judit és Csicsay Károly által szerkesztett nyelvtankönyvekhez kapcsolódóan az ActivInspire, a Smart Notebook interaktív táblaszoftverek felhasználásának lehetőségeit mutatom be az egyes feladattípusokon keresztül. A feladatokat, melyek forrásai részben a már említett tankönyvek, magam vittem át az interaktív táblára, és próbáltam ki diákjaimmal a tanórákon. A két táblaszoftverről általánosságban annyit érdemes megjegyezni, hogy míg a Smart Notebookban kész feladattípusokat találunk, ahová mindig már csak a megfelelő szöveget vagy képet kell beillesztenünk, addig az ActivInspire egy kevés informatikai, szerkesztési tudást is igényel, mivel nemcsak a szöveget vagy képet kell beillesztenünk, hanem a megfelelő műveleteket is be kell állítanunk az objektumoknál. A tankönyvek feladatai nemcsak egyszerűen át vannak írva a táblaprogramokra, hanem legtöbbjük ellenőrző funkcióval is el van látva, ami a tanár és a diák munkáját egyaránt segíti.

1. Feleletválasztó gyakorlatok



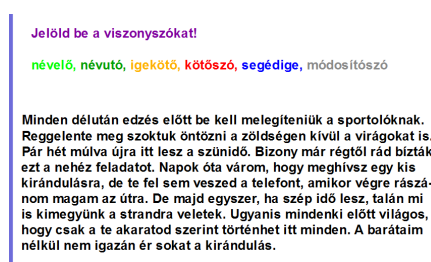
1. ábra: Feleletválasztó gyakorlat az ActivInspire segítségével (forrás: KKIrod1 12/1)



2. ábra: Feleletválasztó gyakorlat a Smart Notebook segítségével (forrás: KKIrod2 67/3)



3. ábra: Feleletválasztó gyakorlat az ActivInspire segítségével



4. ábra: Feleletválasztás színek segítségével az ActivInspire-ben (forrás: UCsMNy 115/2 alapján)

Az 1. és a 2. ábra a Kulcsár-féle irodalomtankönyv egy-egy feladatválasztós gyakorlatát szemlélteti két különböző interaktív táblaszoftver alkalmazásával. Az ActivInspire-ben készült feladat megszerkesztésénél a „rejtett” funkciót alkalmaztam. A feladat megoldásánál a diák a „kiválasztás” funkcióra kattintva egyszerűen csak megjelöli a szerinte helyes választ. Jó válasz esetén a kék mező zöldre vált, rossz válasz esetén pedig pirosra. A Smart Notebookban készült feladatnál jó válasz esetén zöld pipa jelenik meg a mező sarkában, rossz válasz esetén pedig egy piros „X”. A 3. ábra az 1. ábrához hasonló feladatot mutat be annyi különbséggel, hogy a képhez kell a diáknak megtalálnia a helyes választ. A 4. ábrán látható feladatnál a diákok a „kitöltés” funkcióval beszínezik a megfelelő színre a szövegben található viszonzókat. Az ellenőrzés ebbe a típusú feladatba sajnos nincs beépítve, így az a tanárra marad.

2. Egymáshoz rendeléses feladat

Válogasd szét a táblázatba a határozószókat! Figyelj a névmásokra!

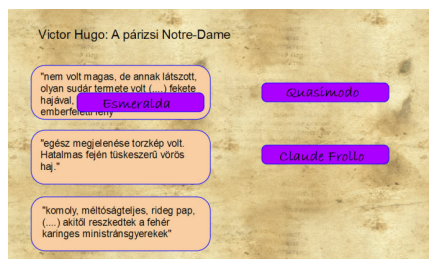
valakivel, akárhogyan, bármennyi,
akármennyire, ugyanekkor, ugyanannyi, némi,
néhol, ugyanott, semmilyen, bárhol

	Határozószó
Helyet jelöl	valamerre,
Időt jelöl	semmikor,
Módot jelöl	

5. ábra: Feladat ActivInspire segítségével (forrás: UCsMNY 108/2)



7. ábra: „Egymáshoz rendeléses feladat ActivInspire-ben (a BKKIrod1 73–74. o. alapján)



6. ábra: „Csoportosítsd” típusú feladat ActivInspire-ben (a KKIrod1 9. o. alapján)
44444



8. ábra: Egymáshoz rendeléses feladat Smart Notebook segítségével (forrás: BKKIrod1 108/5)



9. ábra: Egymáshoz rendeléses feladat Smart Notebook segítségével (forrás: BKKIrod1 borítólapon)

A 5., 6., 7., 8. és 9. ábra egymáshoz rendelési feladatokat szemléltet. A 5. ábra feladatának megoldásakor a diák a tollal megérinti a kiválasztott szót, és a megfelelő helyre húzza. Hasonló az eljárás a 6. ábra műfajokat csoportosító gyakorlatánál és a 7. ábra „szereplő és jellemzése” gyakorlatnál is. Az utóbbi két feladatnál az ellenőrzés akképp valósul meg, hogy amennyiben a diák rossz helyre (itt: könyvbe) húzza a szót, azt nem fogadja be az objektum, visszadobja az eredeti helyére. A Smart Notebook programban készült feladatoknál (8. és 9. ábra) szintén a tollal húzza a diák a választ (itt: az idézetnek, illetve képnek) a megfelelő helyre, ám itt az ellenőrzést a feladat befejeztével a „Check” gomb megnyomása teszi lehetővé.

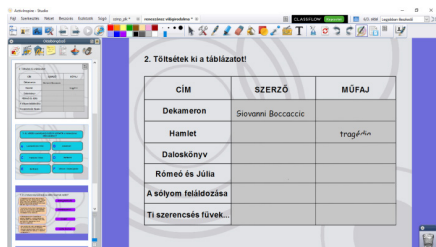
3. Rendezési feladat



10. ábra: Rendezési feladat Smart Notebookban (BKKIrod1 105. o. alapján)

A 10. ábrán látható feladat: *Rakd helyes sorrendbe Kölcsey Ferenc Huszt c. költeményének sorait.* A feladat alkalmazható – mint ahogy a jelen példában látható – versek, versrészletek megtanulásának ellenőrzésére, de tanárként akár elkészíthetjük pontokba szedve egy prózai mű tartalmát, mely pontokat aztán a diáknak helyes sorrendbe kell raknia. A feladatnál az ellenőrzés szintén a „Check” funkcióval történik.

4. Kiegészítendő feladatok



11. ábra: Kiegészítendő feladat ActivInspire-ben
(forrás: KKIrod1 125/2 alapján)

4. Írjátok a szavak elé vagy utána a díszítőt, illetve az állandó jelzőket:

- szemém.etes Erzsók
- Harangláb, a
- széles tenyér..... Fejenagy
- kántor
- Márta
- Csepű Palkó, a

12. ábra: Kiegészítendő feladat ActivInspire-ben
(forrás: BKKIrod2 32/8)

A 11. és 12. ábrán szemléltetett feladatok a varázstoll funkcióval működnek. A diák szóban megadja a választ, majd válaszáinak helyességét a varázstoll segítségével ellenőrzi a táblánál.

5. Rövid választ igénylő kérdések

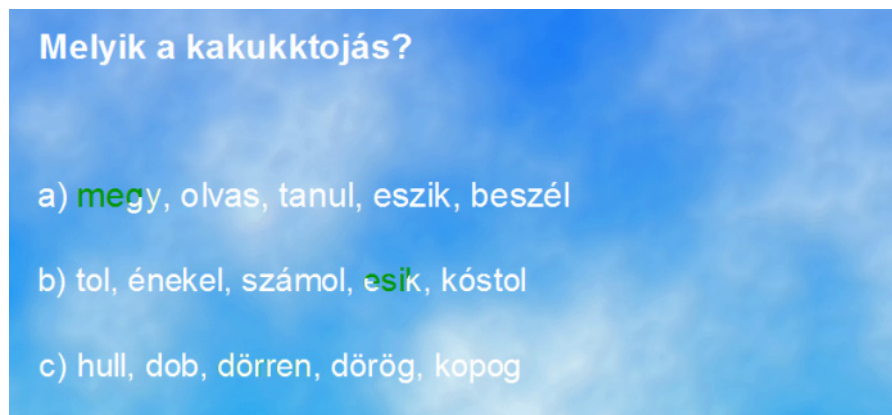
Ismerjétek fel, mely versekről van szó!

- a) Huszt Honfi, mit ér epedő kebel e romok ormán?
..... nya felé visszamerengni mit ér?
- b) Himnusz miatt
..... rag..... edben,
..... bújád..... midat
Dörgő fenegebben
- c) Holdvilág csak
boldogságunk;
Füst a balsors, mely elszáll;
Gyertyaláng egész világunk;
Egy fúvallat a halál.

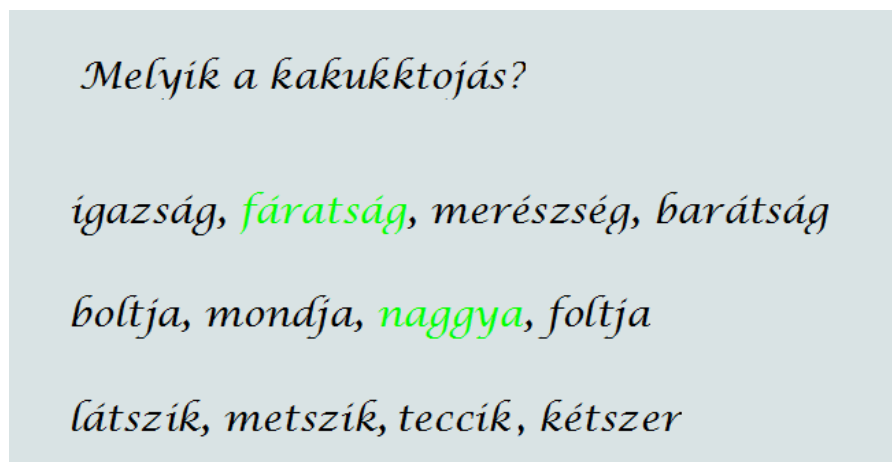
13. ábra. Rövid választ igénylő feladat megoldása ActivInspire-ben (forrás: BKKIrod1 108/5 alapján)

A 13. ábrán látható feladatnál a diák, miután megnevezte a verscímet, melyből az idézet származik, a varázstoll funkcióval „kiradírozza” az idézetet, miközben megjelenik a helyes válasz, így saját maga leellenőrizheti válaszának helyességét.

6. Kakukktojás feladatok



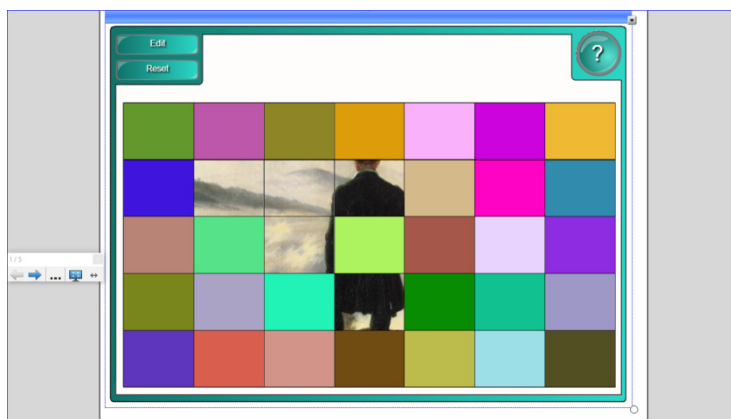
14. ábra: Kakukktojás feladat varázstoll funkcióval



15. ábra: Kakukktojás feladatok „rejtett” funkcióval

A 14. és 15. ábra a kakukktojás feladatok két lehetséges átírását szemlélteti az interaktív táblára. A 14. ábra feladatánál az ellenőrzés varázstollal történik, míg a 15. ábrán látható feladat helyes válaszait a „rejtett” funkció alkalmazásával a helyes szóra kattintva kaphatják meg.

7. Puzzle játékok



16. ábra. Képkirakó Smart Notebookkal (BKKIrod1 58. o.)

A puzzle játékot (16. ábra) kikapcsolódásként, versenyfeladványként is találhatjuk diákjainknak. Több képet előre elkészítve a Smart Notebook programmal a magyar nyelv és irodalom órán a diákokat csoportokra oszthatjuk. A csoportok pedig versenyezhetnek, ki tudja a legkevesebb puzzle kocka felfedésével kitalálni, hogy mit ábrázol a kép (itt: a festményt és festőjét).

Egyéb lehetőségek az interaktív táblánál

Mivel teljességre lehetetlen törekedni az interaktív feladatokat nyújtó programok, internetes oldalak világában, így zárásképpen a zanza.tv internetes oldalt és az EclipseCrossword programot mutatom be röviden. A zanza.tv többek között magyar nyelv és irodalmi tananyagokat dolgoz fel 5–6 perces videók formájában, majd interaktív feladatot kínál, mellyel a diákok a táblánál felmérhetik, mennyire emlékeznek a videóban elhangzottakra; de akár óra végi visszacsatolásként is alkalmazható (<http://zanza.tv/>). Az EclipseCro-

ssword keresztrejtvény-készítő programmal egy tematikus egységet lezáró interaktív, ismétlő feladatot készíthetünk diákjainknak (<http://www.eclipsecrossword.com/>).

Összegzés

A 21. században kevés olyan tizenéves diákkal találkozunk, aki óvodás korában szinte ösztönösen el ne sajátította volna az alapvető IKT-ismereteket: ne játszott volna már pár éves korában számítógépen, tableten, telefonon, és ne töltené ki ideje nagy részét ma is az internet és a számítógépes játék. Véleményem szerint épp ezért érdekesek és figyelemfelkeltőek az interaktív feladatok a tanórán, hisz a diákok szabadidejüket betöltő „ismert mozdulatokkal” találkoznak viszont, melyeknek köszönhetően „otthonosabban” érezhetik magukat az osztályteremben. Mint ahogy Kelemen Rita (Kelemen 2008: 177) írja, csökken a szakadék az iskola falain belüli és kívüli világ között. A tanulmányban bemutatott feladatok a szlovákiai magyar gimnáziumi és szakközépiskolai 1. és 2. évfolyamok számára készített tankönyvek feladatainak interaktív táblára átirat változatát mutatják be, illetve olyan feladatokat, melyeket az egyes tananyagok inspiráltak. Legfőbb szerepük a diákok érdeklődésének felkeltése, motiválása a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanulására. A felsorakoztatott példák csupán ötleteket kívánnak nyújtani, hiszen ahogy Füvesi István is írja: „Az egyre újabb eszközök egyike sem válhat kizárólagossá, a tanárnak kell választani, hogy szaktárgya aktuális témakörét mely segédeszköz használatával tudja legérdekesebben, a tanulók figyelmét leginkább lekötve elmagyarázni.” (Füvesi 2008: 6)

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2008. *A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái*. Anyanyelv-pedagógia online 2008/3–4. Elérhető online: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2016. 04. 16.)
- Antalné Szabó Ágnes 2012. *Kreatív helyesírási gyakorlatok. Magyartanári ötlettár. Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozat*. Elérhető online: http://magyartanar.mnyt.hu/upld/MNYT_kreativ_helyes_2012.pdf (2016. 04. 16.)
- Bell, Mary Ann 2002. *Why Use an Interactive Whiteboard? A Bakers Dozen Reasons!* The Teachers.net Gazette 2002/1. Elérhető online: <http://www.teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html> (2016. 04. 16.)

- Bolemant, Liliana – Kulcsárová, Zuzana – Kulcsárová, Mónika 2010. *Irodalom 1. rész. Tankönyv a középiskolák 2. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 158.
- Bolemant, Liliana – Kulcsárová, Zuzana – Kulcsárová, Mónika 2010. *Irodalom 2. rész. Tankönyv a középiskolák 2. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 152.
- Farkas András 2013. Az interaktív tábla és a pedagógiai érték. *Új Pedagógiai Szemle* 2013/3–4, 10–24. Elérhető online:
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00157/pdf/EPA00035_upsz_2013_03-04_010-024.pdf (2016. 04. 01.)
- Fegyverneki Gergő 2014. *Digitális alapú motiváció – jó gyakorlatok a magyaróráról*. In: Ollé János (szerk.): Oktatás–Informatika. Digitális Nemzedék Konferencia 2014. 70–80. Elérhető online:
http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Okt_inf_DNK_READER.pdf (2016. 03. 30.)
- Füvesi István 2008. *Interaktív tábla az oktatásban*. Informatika a felsőoktatásban 2008. Debrecen. Elérhető online: <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/C14.pdf> (2016. 03. 06.)
- Gocsál Ákos 2015. *IKT-használat a szakiskolában - interjúk pedagógusokkal*. Pécsi Tudományegyetem. Elérhető online:
http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuek/dokument/tudomany/innovacio/zmi/pub_munk/gocsal_ikt.pdf (2016. 03. 30.)
- Kelemen Rita 2008. *Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben*. Iskolakultúra Online, 2, (2008) 176-187. Elérhető online: http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2008_176-187.pdf (2016. 04. 01.)
- Kulcsárné Sz. Zsuzsanna – Kulcsár Mónika 2009. *Irodalom 1. rész. Tankönyv a középiskolák 1. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 144.
- Kulcsárné Sz. Zsuzsanna – Kulcsár Mónika 2009. *Irodalom 2. rész. Tankönyv a középiskolák 1. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 140.
- Dr. Molnár András – Muhari Csilla 2007. *Interaktív szemléltetés az oktatásban*. MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia. Budapesti Műszaki Főiskola. Elérhető online:
http://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/2007/cikkek/19_MolnarMuhari.pdf (2016. 03. 06.)
- Námesztovszki Zsolt 2009. *Interaktív tábla az oktatásban*. Szabadka. Elérhető online:
<http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/regdigitalistabla.pdf> (2016. 03. 30.)
- Námesztovszki Zsolt 2013. *Az IKT eszközök alkalmazásának módszertani különlegességei*. Újvidéki Egyetem. Szabadka. Elérhető online: <http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/AzIKTEszkozokAlkalmazasanakModszertaniKulonlegessegei.pdf> (2016. 03. 30.)
- Presér Ágnes Judit 2009. *Az interaktív tábla hatása az oktatásra – beszámoló egy angol projektről*. Anyanyelv-pedagógia online 2009/4. Elérhető online: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=213> (2016. 03. 06.)

- Simon Szabolcs 2014. A szlovákiai középiskolai magyarnyelv-tankönyvek – néhány *szempontból*. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 125–134.
- Takács Edit 2014. Tankönyvek és munkafüzetek a digitális világban. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 135–145.
- Tondeur, Jo – Keer, Hilde van – Braak, Johan van – Valcke, Martin 2008. ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. In: *Science Direct*. Computers & Education 51 (2008) 212–223. Elérhető online: <https://biblio.ugent.be/publication/431061/file/6810748> (2016. 04. 16.)
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 124.

Rövidítések jegyzéke

- BKKIrod1 Bolemant, Liliana – Kulcsárová, Zuzana – Kulcsárová, Mónika 2010. *Irodalom 1. rész. Tankönyv a középiskolák 2. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 158.
- BKKIrod2 Bolemant, Liliana – Kulcsárová, Zuzana – Kulcsárová, Mónika 2010. *Irodalom 2. rész. Tankönyv a középiskolák 2. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 152.
- KKIrod1 Kulcsárné Sz. Zsuzsanna – Kulcsár Mónika 2009. *Irodalom 1. rész. Tankönyv a középiskolák 1. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 144.
- KKIrod2 Kulcsárné Sz. Zsuzsanna – Kulcsár Mónika 2009. *Irodalom 2. rész. Tankönyv a középiskolák 1. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 140.
- UCsMNY Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, s. r. o. Bratislava. 124.

Abstract

In the 21st century a new type of pedagogy appears – digital pedagogy. Thanks to this new form, the existing three parts of traditional education – teacher, student and teaching material – are completed by a fourth element, education technology tools. In such a way, interactive whiteboards are present in the classrooms. With their help, we can not only project the learning material and exercises or play audio material easily on classes, but also prepare interactive exercises with software. In these exercises, we can move different items with a special pen or our finger. However, the use of

modern tools is more widespread in the education of real subjects, where there are more possibilities to process the teaching material innovatively, while in the field of human subjects – thus in the education of Hungarian language and literature – it needs further elaboration. With this study, I would like to compensate for this deficiency by introducing the possibilities of the usage of Activ Inspire and Smart Notebook interactive whiteboard software through different types of exercises. The exercises that partly come from the Hungarian literature handbooks of Zsuzsanna Kulcsár, Mónika Kulcsár and Liliana Bolemant, as well as the grammars edited by Judit Uzonyi Kiss and Károly Csicsay, were adapted into interactive whiteboard by myself and I have also used them in class with my students.

BÁTHORY KINGA

**SZÖVEGÉRTÉSI FELADATOK
KOMPLEXITÁSA NYELVTAN
MUNKAFÜZETEK BEN – A *MAGYAR NYELV*
ÉS KOMMUNIKÁCIÓ MUNKAFÜZETEK
HÁROM ÉVFOLYAMÁNAK ELEMZÉSE**

A tankönyvcsalád, amelyből elemzésre választottam három évfolyam munkafüzetét (7., 8. és 9. osztály), az egyik legnépszerűbb a magyar nyelv tantárgy tanításához használható választékból. Az első tankönyvek és munkafüzetek 2000-ben jelentek meg³⁴, azóta megszületett 5–12. évfolyamig az összes osztály számára a tankönyv és a munkafüzet, a tantervi változásokat követve pedig folyamatosan jelennek meg az átdolgozott kiadások.

Azért választottam elemzésre a 7–9. évfolyam munkafüzeit, mivel úgy gondolom, az ezekbe az osztályokba járó tanulók szövegértési képességeit már lehet több szinten, különböző feladattípusokkal fejleszteni, amelyek illeszkednek a PISA szövegértési szintjeihez; illetve három évfolyam feladatainak áttekintésével már meg lehet figyelni tendenciákat, például elmozdulást az egyszerű információkereséstől a kritikai szemléletet igénylő feladatok felé. Előzetes feltevésem szerint az évfolyamok emelkedésével a feladatok arányaiban megfigyelhető lesz egy eltolódás az egyszerű, alapvető szövegértési kompetenciát kívánó feladatoktól a magasabb szintű szövegértési képességet igénylő gyakorlatok felé, illetve a szöveg egy-egy elemével foglalkozó feladatoktól a szöveg egészével foglalkozók felé.

34 Antalné Szabó Ágnes – Rátz Judit (2000): Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12 éveseknek; Tankönyv a 15–16 éveseknek; Munkafüzet a 11 éveseknek; Munkafüzet a 15 éveseknek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A minta

Az elemzés során a *Magyar nyelv és kommunikáció* 7–9. osztályos munkafüzetek (Antalné Szabó–Raátz 2015, 2014a, 2014b) feladataiból kiemeltem azokat, amelyek valamilyen szövegértési feladatok, ezeket listába gyűjtöttem. Nem vettem a szövegértési feladatok közé azokat, amelyek valamilyen grammatikai csoport (ige, főnév; jelző, tárgy stb.) szövegbeli megkeresését célozzák, mivel ezek összegyűjtéséhez nincs szükség a teljes szöveg elolvasására, értelmezésére, hanem elegendő pl. a szavakon található toldalékok alapján összegyűjteni a feladat által kért példákat. Továbbá nem szerepelnek a listában azok a feladatok sem, amelyek megfigyelési szempont nélküli, pseudo-szövegértési feladatok (pl. a 9. évfolyam munkafüzetében a 48. oldal 2/a feladat: „Kérdezzétek egymást a szöveg tartalmáról!”; vagy az 57. oldal 4/a feladata azonos megfogalmazással). A lista elemeit csak olyan feladatok képezik, amelyek a szöveg megértését célozzák, illetve a megértés nyomán valamilyen elemzési feladat elé állítják a tanulókat.

A 7. évfolyam munkafüzetéből 63 feladatot, a 8. évfolyaméból 63-at, a 9. évfolyaméból 87-et vizsgáltam, összesen 213 feladatot. Külön feladatként elemzem az egy főfeladaton belül található részfeladatokat (azaz az a, b, c stb. részfeladatokat), mivel ezek a szöveg különböző részeire irányulhatnak, illetve más jellegű feladatokat tartalmazhatnak.

Az elemzés szempontjai

A feladatokat két szempont szerint csoportosítottam. Az egyik elemzési szempont az volt, hogy a feladat a szövegnek mekkora részére irányul, mire kérdez rá: a szöveg egyetlen elemére; a szöveg több elemére vagy valamely részletére; a teljes szövegre. A másik szempontsor kialakításában nagy szerepet játszott a PISA-vizsgálat szövegértési szintjeinek rendszere. (Balázsi–Ostorics–Szalay 2006. 33, Balázsi–Ostorics–Szalay–Szepesi 2010. 21, Balázsi és mtsi. 2013. 43) Az 5–7 képességszint leírásában részletesen kitérnek a szint eléréséhez szükséges követelményekre, amelyek az egyszerű szövegben egyértelműen megjelenő, feltűnő információ lokalizálásától az összetett, szokatlan témájú szövegről több szempontot is figyelembe vevő kritikai észrevételek megfogalmazásáig terjednek. Minthogy egy nyelvtani munkafüzet nem

elsősorban a szövegértési képesség gyakorlását célozza meg, így kimondottan összetett, nagy terjedelmű, speciális témájú szövegek nem fordulnak elő benne – ennek megfelelően a saját csoportosítási rendszerem is egyszerűbb a PISA-csoportosításnál. Öt feladatcsoportot különítettem el: 1. információk keresése a szövegből; 2. ismeretek előhívása a szöveghez kapcsolódóan; 3. a szöveg tartamának összefoglalása; 4. következtetés a szöveg alapján; 5. vélemény, kritika a szövegről. A tartalom összefoglalását mint csoportot utólag emeltem be a többi közé, mivel a feladatok elemzése során több esetben is explicit módon megjelent a „Foglald össze a tartalmát!”-típusú feladat, illetve a vázlatírás mint összefoglalási eszköz, így ennek külön feladatcsoportot adtam. Amint látható, ezek a csoportok egyre magasabb szintű szövegértési képességeket igényelnek, tehát a korábban megfogalmazott feltevésem alapján azt vártam az elemzéstől, hogy a feladatok egyre nagyobb hányada fog az utóbbi csoportok valamelyikébe kerülni az évfolyamok előrehaladtával.

A két elemzési szempontot mátrixszerűen, egy táblázatban jelenítettem meg, tehát minden szövegértési feladatcsoporthoz tartozhattak olyan feladatok, amelyek egy szövegelemre, több szövegelemre vagy egy szövegrészre, illetve a teljes szövegre vonatkoznak. A feladatok jellegéből adódóan a szöveg tartalmának összefoglalását a szöveg egy elemét figyelembe véve nem lehet elvégezni, így ez a hely a táblázatokban értelemszerűen üres minden esetben, de a többi metszetben elvileg lehetséges feladatok elhelyezése.

A munkafüzetek feladatainak elemzése

7. osztály

A Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 7. évfolyam számára című munkafüzet elemzése során 63 feladatot találtam, amely részben vagy egészben szövegértési jellegű feladat. A feladatok sorszámaikkal szerepelnek a táblázatban, a sorszárok jelentését a táblázat második feladatával szemléltetem, mivel ezen az összes jelzést magyarázni tudom. A 18/3. b)1. jelű feladat a munkafüzet 18. oldalán található, ott a 3. feladat, a feladat részfeladatokra tagolódik, ezek közül itt a b) jelű részfeladatról van szó, és a részfeladaton belül további kérdések találhatóak, amelyeket sorszámmal különítettem el, itt az 1. kérdés szerepel.

	A szöveg egy eleme	A szöveg több eleme/a szöveg egy része	A teljes szöveg
Információk keresése a szövegből	16/23. a); 18/3. b)1.; 18/3. b)2; 18/3. b)3.; 18/3. b)4.; 31/9. 3.; 62/2. a)1.; 62/2. a)2.;62/2. a)3.; 62/2. a)4.; 62/2. a)5.; 62/2. a)6.; 62/2. a)7.; 62/2. a)8.; 105/5. c); 111/8. 3.; 134/5. a)1.; 134/5. a)2.; 159/1. 1.; 159/1. 2.	8/2. b)4.;19/2. a-c); 31/9. 1.; 31/9. 4.;34/4. a); 44/8.; 104/5. a); 130/3. a)2.; 159/1. 3.	
Ismeretek előhívása a szöveghez kapcsolódóan		8/2. b)2.; 8/2. b)5.; 21/4.; 70/6. a)	74/2. a)
A szöveg tartalmának összefoglalása		37/3. a)2.; 37/3. a)3.; 91/2. b); 111/8. 1.	
Következtetés a szöveg alapján	18/3. a); 43/4.; 44/5.; 111/8. 2.	8/2. b)1.; 8/2. c); 13/15.; 14/17.; 37/3. a)1.; 42/3. a); 52/1.; 61/1. a); 61/1. c); 61/1. d); 61/1. e)	36/2.; 46/2. a); 99/1. c); 103/1. a); 112/1. a); 130/3. a)1.
Vélemény, kritika a szövegről		8/2. b)3.; 37/3. a)4.	54/7. a); 130/1.

A táblázatról azonnal leolvasható, hogy az információk keresése feladattípus a legnagyobb számú halmaz, itt összesen 29 feladat található, ez a munkafüzet szövegértési feladatainak 46,03%-a, 20 a szöveg egy elemének megkeresését (31,75%), 9 pedig több elemének vagy részeinek megkeresését célozza (14,29%). Ezek a feladatok a legalapvetőbb szövegértési képességeket igénylik: a tanulóknak a feladatok instrukciói alapján lokalizálniuk kell egy vagy több szövegelemet a szövegen belül.

A második feladatcsoport az ismeretek előhívása a szöveghez kapcsolódóan, itt összesen 5 feladatot találunk (7,94%), egy feladat olyan jellegű, hogy a teljes szöveg kapcsán kell a tanulóknak valamilyen ismeretet felidézniük

(1,59%), a további négy a szöveg elemeihez vagy részletével kapcsolatban igényel tudáselőhívást (6,35%). Itt olyan feladatok találhatók, amelyek főleg olyan magyar nyelvi ismeretekre kérdeznek rá, amelyek az adott fejezethez kapcsolódnak, amelyben a feladat szerepel, de van irodalmi ismeretekre rákérdező feladat is (74/2. a).

A szöveg tartalmi összefoglalását kérő feladatok száma csupán 4 (6,35%), és mind a szöveg részeire vonatkozik, mivel nem a teljes szövegeket kérikröviden összegezni, hanem pl. a bekezdéseket külön-külön, vagy csak a szöveg egy aspektusát, egy résztémáját. Ez betudható a tanulók életkorának, vagy annak, hogy a különböző szövegösszefoglalási technikákat a későbbiekben tanulják részletesebben (vázlat, jegyzet).

A negyedik csoport a következtetést igénylő feladatoké, itt összesen 21 feladat található (33,33%). Ide olyan feladatokat soroltam, amelyek igénylik a tanulók saját ismereteit, és ezeket a szöveghez kapcsolódóan kell aktivizálniuk; olyan következtetéseket kell levonniuk, melyekkel még a szöveg körében maradnak (ebben látom a lényeges különbséget a vélemény vagy a kritika és a következtetés között – a vélemény már személyes, részben túllép a szövegen). A szöveg egy elemével kapcsolatos következtetés feladatainak száma 4 (6,35%), a szöveg több elemével vagy részeivel kapcsolatosaké 11 (17,46%), a teljes szöveggel foglalkozóké pedig 6 (9,52%).

Az ötödik csoportba, a szövegről véleményt, kritikai hozzáfűzést kérő feladatok száma 4 (6,35%), 2 a szöveg több eleméhez vagy részeihez, 2 a teljes szöveghez kapcsolódik (3,17–3,17%). Ez a legösszetettebb képességeket igénylő feladatcsoport, a tanulók életkorával magyarázható, hogy ilyen alacsony számban szerepelnek a munkafüzetben.

Az öt csoport (amelyek a képességszinteket igyekeznek leképezni) egymáshoz viszonyított arányáról megállapítható, hogy az első feladattípusba tartozik a legtöbb feladat, azaz a leggyakrabban a szöveg elemeinek megkeresésére utasítják a tanulókat; ezt a szöveg alapján következtetések megfogalmazását kérő gyakorlatok csoportja követi – ez az első két csoport teszi ki a feladatok 79,37%-át. Az összes többi feladattípuszinte egyenlő arányban osztozik a fennmaradó kb. 21%-on. Az mondható el a feladatok arányáról, hogy jelentős eltolódás figyelhető meg az első, legegyszerűbb feladatcsoport felé, a feladatoknak majdnem a fele ide tartozik. Ez önmagában nem probléma, mivel

csakis az alapszintű képességek biztos megléte nyomán lehet az összetettebb feladatok megoldásához szükséges képességeket hatékonyan fejleszteni, de az ismeretek felidézését kérő feladatok igen alacsony száma már hiányosságként tűnhet fel – főleg akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a szövegek jelentős része történelmi személyekkel, írókkal, költőkkel foglalkozik, vagy nem egy esetben irodalmi művek részleteivel kell feladatokat megoldaniuk a tanulóknak. Ezek esetében a tantárgyi koncentráció a jelenleginél nagyobb szerepet kaphatna.

Abból a szempontból, hogy a feladatokban a szöveg milyen terjedelmű részével kell a tanulónak dolgozniuk, az alábbi arányok figyelhetők meg. A szöveg egy elemével 24 feladat foglalkozik (38,09%), 30 kérdez rá a szöveg több elemére vagy egyes részleteire (47,62%), a teljes szöveggel pedig 9 feladat (14,29%) foglalkozik. Itt az első két csoport viszonylag kiegyenlített, a szöveg egészét vizsgáló feladatok maradnak csak el jelentősebben, de ez is magyarázható a tanulók életkorával, képességeinek elvárható fejlettségével – azaz már túl kell tudniuk lépni a szövegelemek szintjétől, de a teljes szöveg egységes feldolgozásának megtanulása még folyamatban van.

Külön meg kell említenem a 130. oldalon található 3. feladat a) részfeladatának 3. kérdését. A feladat egy weboldallal foglalkozik, az ott található olvasmányokkal kapcsolatban fogalmaz meg kérdéseket. Ez abból a szempontból dicséretes, hogy a tanulónak így a digitális kompetenciája is fejlődik, viszont a fent említett feladat (Milyen olvasnivaló található az oldalon? Kinek szól a szöveg?) nem megoldható, mivel a munkafüzetben is megjelenő weblap képe, elrendezése megváltozott a munkafüzet kiadása óta, így az a menüpont, amelyben a kérdésre (feltételezhetően) választ lehetne találni, már nem része az oldal struktúrájának. (A feladat természetesen nem került bele a táblázatba, mivel nem tudtam ellenőrizni, hogy mi volna a válasz.)

8. osztály

A Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 8. évfolyam számára feladatai közül 63 szövegértési jellegűt gyűjtöttem a feladatok listájába. (Az előző munkafüzetben található azonos számú feladat lehet egyfajta megbízhatósági mutató, mivel a két munkafüzet oldalszáma közel azonos [a 7. osztályos 166, a 8.-os 160 oldalas], és a feladatok összeállítása során a NAT kompeten-

ciafejlesztési követelményeit veszik figyelembe, amely a két évfolyam számára közös fejlesztési feladatokat ír elő, vö. Kerettanterv 2014.) A feladatok táblázatbeli jelölési módja megegyezik a korábbival.

	A szöveg egy eleme	A szöveg több eleme/a szöveg egy része	A teljes szöveg
Információk keresése a szövegből	9/3. a)4.; 86/4. 1.; 86/4. 3.; 86/4. 4.; 86/5. a)1.; 86/5. a)2.; 86/5. b)1.; 86/5. b)2.; 86/5. b)3.; 86/5. b)4.; 86/5. b)5.; 86/5. b)6.; 86/5. c); 106/2. b)2.; 113/12. 3.; 153/1. a)	9/3. a)1.; 9/3. a)2.; 9/3. a)3.; 86/5. a)3.; 96/10. a); 106/2. b)1.; 106/2. b)3.; 113/12. 2.; 113/12. 4.; 116/15. b)1.; 116/15. b)2.; 128/2.	
Ismeretek előhívása a szöveghez kapcsolódóan			126/10. a); 142/3. a)
A szöveg tartalmának összefoglalása		41/2. a)	23/5. a); 72/2. b); 90/4.; 96/10. b); 98/2. a); 116/15. a); 121/2.; 126/10. a); 149/7. a)
Következtetés a szöveg alapján	69/9. c); 86/4. 2.; 86/4. 5.; 86/4. 6.; 116/5. c)	36/3. c); 92/2. a); 146/2.	21/4. 1.; 21/4. 2.; 21/4. 3.; 123/2.; 134/2. a); 139/13. a); 139/13. b); 142/3. b); 155/8. a); 158/12. d)
Vélemény, kritika a szövegről		129/5.; 130/3.	21/4. 4.; 112/8.; 113/12. 1. 3

Az első feladatcsoportban 28 feladat található (44,44%), ez majdnem azonos az előző évfolyam eredményével (29), de a feladatok eloszlása eltérő, 16 feladat vonatkozik a szöveg egy elemére (25,4%), 12 pedig több elemére vagy részletére (19,05%). Látható, hogy ebben a munkafüzetben is nagy szerepet kap az alapvető szövegértési képességek fejlesztése.

Az ismeretek felidézésére csak kis figyelmet fordítanak, mindössze 2 feladat ilyen jellegű (3,17%), ezek a teljes szöveggel kapcsolatos gyakorlatok.

A szöveg összefoglalásával 10 feladat foglalkozik (15,87%), 1 csak a szöveg bizonyos részének összegzését (1,59%), 9 pedig a teljes szövegét kéri (14,29%). Ebben a tanévben több szövegműfajt ismernek meg a tanulók (monológ, dialóg, vita, ismertetés, sajtóműfajok stb.), valószínűleg ez magyarázza, hogy nagyobb szerep jut ennek a feladattípusnak, illetve hogy elmozdulást tapasztalunk a teljes szöveg feldolgozásának irányába.

A szövegek alapján következtetések megfogalmazását kéri 18 feladat (28,57%), ez a szám kicsivel alacsonyabb az előző évi 21-nél. Itt is megfigyelhető a teljes szöveg felé való elmozdulás: 5 feladat a szöveg egy elemével (7,94%), 3 több elemmel vagy részletekkel foglalkozik (4,76%), és 10 gyakorlat a teljes szöveg alapján kér következtetéseket (15,87%).

Véleményt, kritikát 5 feladatban kell megfogalmazniuk a tanulóknak (7,94%), 2 feladatban a szöveg részleteivel (3,17%), 3-ban a teljes szöveggel kapcsolatosan (4,76%). Ez a feladatszám is közel azonos az előző évvel (4 feladat), bár mivel igen alacsony számokról van szó, így a kettő között 25%-os növekedést állapíthatunk meg.

A feladatcsoportok egymáshoz viszonyított arányáról elmondható, hogy ebben a munkafüzetben is az információ-visszakeresést és a következtést igénylő feladatok találhatók meg a legnagyobb számban, de némiképp csökkent az arányuk, az összes feladat 73,02%-a tartozik a két csoport valamelyikébe. Az összefoglaló feladatok száma majdnem megduplázódott, viszont az információk felidézésére nagyon kis figyelmet fordítanak ebben az évfolyamban, ez továbbra is hiányosságnak tartható.

Annak az aránya, hogy a feladatok a szövegek mekkora részével dolgoznak, az alábbiak szerint alakul. A szöveg egy eleméhez 21 feladat kapcsolódik, ez pontosan a feladatok 1/3-a (33,33%), 18 gyakorlat foglalkozik a szöveg több elemével vagy részleteivel (28,57%), és 24 pedig a teljes szövegre vonatkozó gyakorlatot tartalmaz (38,1%). Ez az összehasonlítás kiegyenlített képet mutat a három feladatcsoport eloszlásában, és jól látható a korábban is említett elmozdulás a nagyobb szövegrészek felé (az előző évben csak 9 feladat foglalkozott a teljes szöveggel, itt 24).

9. osztály

A *Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 9. évfolyam számára* feladataiból 87-et gyűjtöttem a feladatlistába. (A feladatok számának növekedése ismét tekinthető megbízhatósági mutatónak, mivel a három vizsgált munkafüzet közül ez a leghosszabb, 183 oldalas.) A feladatok jelzése a táblázatban az előzőekben megismertekkel azonos.

	A szöveg egy eleme	A szöveg több eleme/a szöveg egy része	A teljes szöveg
Információk keresése a szövegből	8/2. b)1.; 8/2. b)2.; 8/2. b)3.; 8/2. b)4.; 8/2. b)5.; 8/2. b)6.; 8/2. c); 20/5. b); 23/2. b); 116/12. c)2.; 171/3. 1.; 171/3. 2.; 171/3. 3.; 172/1. 7.; 175/1. 1.	20/5. a); 23/2. c); 24/2.a); 143/6. a); 148/9. a); 150/3. b); 153/5. b); 158/4.; 166/12. a); 168/2.; 169/4.; 169/6.; 171/1.; 172/1. 9.; 177/6. d)4.	
Ismeretek előhívása a szöveghez kapcsolódóan		177/6. d)1.	149/10. b); 166/12. c)1.; 172/1. 5.; 172/1. 6.; 177/6. d)3.
A szöveg tartalmának összefoglalása			11/1. c); 18/5. b); 33/1.; 37/4.; 38/7.; 64/8. a); 71/19. a); 142/3. a); 150/3. a); 162/5. a); 168/1.; 172/1. 8.
Következtetés a szöveg alapján	13/3. a); 23/2. d); 169/5.; 171/2. 3.; 171/2. 4.; 171/2. 5.; 171/3. 4.	25/5. b); 26/8.; 38/5. a); 38/5. b); 88/3.; 169/3.; 171/2. 1.; 171/2. 2.; 172/1. 3.	10/5. a); 13/3. b); 25/5. a); 27/9.; 147/6; 149/10. a); 153/5. a); 154/6.; 154/8.; 155/2. a); 155/2. c); 164/8. a); 166/12. c)5.; 172/1. 1.; 172/1. 2.; 177/6. d)2.
Vélemény, kritika a szövegről			32/9. a); 40/8.; 54/2.; 62/1. a); 101/7.; 106/8. a); 171/4.

Az első feladatcsoportban 30 feladat található (34,48%), ez arányosan kevesebb, mint a korábbi évfolyamok esetében. Azonos számú feladatban kell a szöveg egy-egy elemét megkeresni (17,24%), illetve több szövegelemet lokalizálni a szövegben; ez jelentős eltolódás a többfókuszú feladatok irányába. 1 feladat kapcsolódik a szöveg több eleméhez (1,15%), 5 pedig a teljes szöveghez (5,75%).

Az ismeretek felidézésének ebben a munkafüzetben sem szenteltek nagy figyelmet, 6 feladat található a csoportban (6,9%), bár ez arányait tekintve duplája az előző évfolyam ilyen típusú feladatainak.

Ezen az évfolyamon 12 feladatban kell a szöveg tartalmát összefoglalniuk a tanulóknak (13,79%), mindegyik feladat a teljes szövegre vonatkozik. Ez az előző évfolyammal közel azonos arányú, bár kicsivel alacsonyabb annál.

A munkafüzet legnagyobb elemszámú feladatcsoportja a következtetések megfogalmazását kérő gyakorlatokat tartalmazza, 32 feladat található ebben a csoportban (36,78%). Ez az első olyan évfolyam, ahol több az ilyen komplex feladat, mint az információkeresés. 7 feladatban csak a szöveg egy eleme alapján (8,05%), 9-ben több elem vagy részlet alapján (10,34%), 16-ban pedig a teljes szöveg alapján kell a tanulóknak következtetéseket levonniuk (18,39%), ez ismét jelentős eltolódás a szöveg nagyobb részei irányába.

A véleményyt, kritikai hozzáfűzést kérő feladatok száma 7 (8,05%), ez majdnem azonos az előző évfolyam eredményével az arányokat figyelembe véve. Mindegyik feladat a teljes szövegre vonatkozik.

A feladatcsoportok közötti arányok keveset változtak, még mindig az első és a negyedik csoport a legnépesebb, e kettő együtt 72,26%-át adja az összes gyakorlatnak, ez közel azonos az előző évi aránnyal. A legjelentősebb módosulást az ismeretek felidézésénél tapasztaltunk, de ez az alacsony elemszámnak köszönhető, a fennmaradó két csoport arányait tekintve szinte megegyezik az előző évi eredményekkel (15,87%-ról 13,97%-re csökkent az összefoglaló feladatok aránya, 7,94-ről 8,05%-ra nőtt a véleménykérő feladatok aránya). A tanulók életkorát és azt figyelembe véve, hogy ez az évfolyam már a középiskolai oktatás osztályai közé tartozik, alacsonynak mondható a kritikai érzéket igénylő feladatok száma és aránya, illetve továbbra is hiányosságnak tekinthető az információfelidézést igénylő feladatok igen alacsony száma.

Az alapján az elemzési szempont alapján, hogy mekkora szövegrésszel kell feladatot megoldaniuk a tanulóknak, jelentős változást figyelhetünk meg. 22 feladat a szöveg egy elemére vonatkozik (25,29%), 25 gyakorlatban több elemmel vagy szövegrésszel kellett feladatot megoldaniuk (28,74%), és 40 a teljes szöveggel kapcsolatos volt (45,98%). Ebben az összehasonlításban látható, hogy a 7. osztályban megfigyelt arányok (amelyek a több szövegrészre vagy szövegrészletre irányuló feladatoknak kedveztek, és szorosan követte ezt a csoportot az egy szövegelemre fókuszáló feladatok csoportja) mennyire átalakultak, és a feladatok majdnem felét a teljes szöveggel foglalkozók teszik ki.

Összefoglaló értékelés

Az elemzés során összesen 213 feladatot kategorizáltam két elemzési szempont alapján. Az egymást követő tanévek munkafüzeteinek gyakorlatai az előzetes feltételezés azon részének, amely a szövegelemektől a teljes szöveg felé való elmozdulásra vonatkozott, megfelelték. E szempont szerint a három munkafüzet az alábbi arányokat mutatja (a sorrend azonos a táblázatokban is megjelenő oszlopsorrenddel, azaz: egy szövegelem, több szövegelem vagy egy szövegrész, illetve a teljes szöveg): 7. osztályban a feladatok aránya: 38,09%, 47,62%, 14,29%; 8. osztályban 33,33%, 28,57%, 38,1%; 9. osztályban 25,29%, 28,74%, 45,98%. Láthatjuk, hogy a 7. és a 8. osztály között a legjelentősebb eltérés a teljes szövegre vonatkozó feladatok arányában mutatkozik, több mint háromszorosára növekedett ezeknek a feladatoknak az aránya (és a száma is, mivel a két munkafüzetben azonos számú feladattal végeztem az elemzést); a másik két feladatcsoport aránya pedig ennek megfelelően csökkent. A 8. és a 9. évfolyam összehasonlításában pedig azt láthatjuk, hogy míg a több szövegelemre vagy szövegrészletre vonatkozó feladatok aránya közel azonos maradt, a teljes szövegre vonatkozó feladatok számaránya tovább nőtt, míg az egy szövegelemre vonatkozóké értelemszerűen csökkent. A változás tehát nem lineáris, viszont megfelel a várakozásoknak.

A másik feltételezés, amely az egyszerűbb feladatoktól a komplexebb feladatok felé való eltolódásra vonatkozott, beigazolódott, bár az eredmények nem mutatnak annyira egyértelmű változást, mint a másik szempont esetében. A feladatok egymáshoz viszonyított aránya (ezt az előbbihez hasonló módon szemléltetem, a számok sorrendje a táblázatok sorainak sorrend-

jét követi) a következő: 7. osztályban a feladatok aránya: 46,03%, 7,94%, 6,35%, 33,33%, 6,35%; 8. osztályban: 44,44%, 3,17%, 15,87%, 28,57%, 7,94%; 9. osztályban: 34,48%, 6,9%, 13,79%, 36,78%, 8,05%. Láthatjuk, hogy az első csoport feladatainak aránya fokozatosan csökken, de végig igen jelentős arányban jelenik meg. A második feladatcsoport az, ahol erős csökkenés jelenik meg a 7. és a 8. évfolyam között, de ez az alacsony elemszám miatt mutatkozik ennyire jelentősnek, és a 9. osztályra emelkedést látunk. A harmadik feladatcsoport, a tartalmi összefoglalás feladatainak aránya az első két évfolyamot nézve jelentősen emelkedett, 9. osztályban némiképp csökkent, de az elemszám tekintetében ekkor is növekedés tapasztalható. A következőtetést igénylő feladatok mindhárom évfolyamban jelentős arányban vannak jelen, a második feladatcsoportéhoz hasonlóan itt is visszaesés tapasztalható a 7. és a 8. osztály között, de az utolsó évben ez az arány meghaladja a 7. évfolyamét is. Az ötödik csoport, a véleménykifejtő és kritikai jellegű feladatok csoportja emelkedést mutat, bár ez a növekedés minimális, főleg a 8. és a 9. évfolyam között.

Ebben az összehasonlításban külön ki kell emelni a kritikát, véleményt igénylő feladatok alacsony számát, amely főleg annak tekintetében figyelmet érdemlő, hogy a kritikai szemlélet kialakítása a tanterv kulcskompetenciáiban és az egyes tantárgyak, így a magyar nyelv és irodalom tantárgy fejlesztési céljai között is többször megjelenik.

A fentebb megfogalmazott észrevételeket a nemzetközi vizsgálatok eredményeivel összevetve azt mondható el, hogy a tanulók viszonylag kevés olyan feladattal találkoznak (természetesen most csakis a jelen tanulmányban elemzett munkafüzetek feladatanyagára gondolok), amely a komplex szövegértési képességeiket teszi próbára. A gyakorlás hiánya magyarázatul szolgálhat arra, hogy a magasabb képességszinteket elérő tanulók száma miatt marad az átlag alatt a vizsgálatokban (vö. Balázi és mtsi. 2013. 43).

Összefoglalás

Az elemzés előtt megfogalmazott feltételezések beigazolódtak, az eredményeket részletesen elemeztem az egyes munkafüzetek vizsgálatánál, illetve ezt követően az összegző értékelés során. Az elemzéseket követően rámutattam a munkafüzetek hiányosságaira bizonyos feladatcsoportok terén.

Az eredmények megbízhatósága érdekében célszerű volna további személyeket bevonni a feladatok értékelésébe, kategorizálásába. További fejlesztési lehetőség volna a tankönyvcsalád összes munkafüzetének azonos módú vizsgálata, amellyel kirajzolódhatna a tankönyvek fejlődési iránya, illetve más tankönyvcsaládok munkafüzeeteivel való összehasonlító elemzést is érdemes volna elvégezni.

Felhasznált irodalom

- Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. Módosítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 3. mellékletének megfelelően. Elérhető: http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (letöltve: 2016. 05. 23.)
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2014a. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 8. évfolyam számára. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2014b. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 9. évfolyam számára. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2015. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 7. évfolyam számára. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs 2007. *PISA 2006 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2006_jelentes.pdf (letöltve: 2016. 05. 24.).
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2010. *PISA 2009 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf (letöltve: 2016. 05. 24.).
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2013. *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal. Elérhető: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (letöltve: 2016. 05. 24.).

Abstract

The subject of the study is the analysis of Hungarian grammar workbooks of three classes of consecutive grades from the aspect of exercises. In the analysis, I grouped reading comprehension tasks based on level of difficulty, as well as how much of the text they refer to. The hypotheses of the analysis were the following: with the advancement of grades the difficulty of the tasks will increase, and so will the number of questions relating to the whole or bigger parts of the text. The hypotheses have been proven.

ASZTALOS ANIKÓ

A TANULÓI BESZÉD FEJLESZTÉSE A 9. OSZTÁLYOS KÍSÉRLETI TANKÖNYV ALAPJÁN

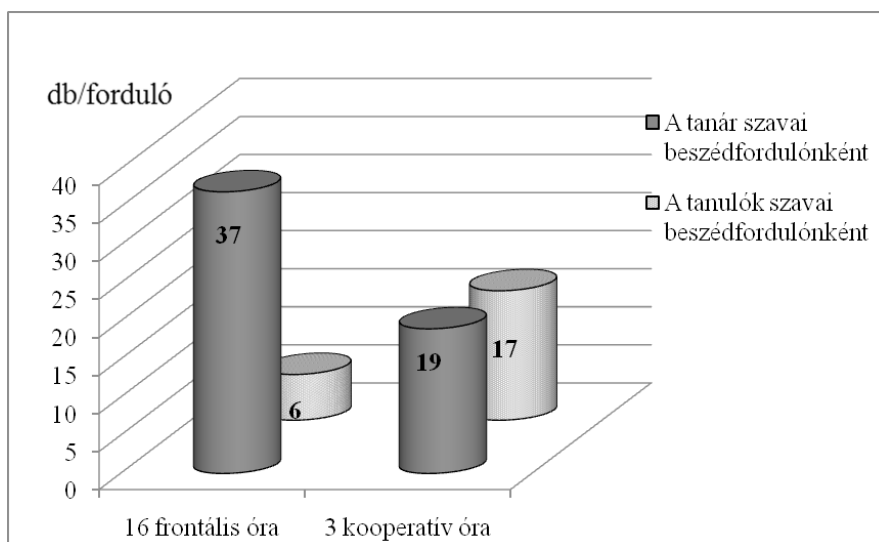
1. Bevezetés

A tanár a különféle gyakorlatokkal és módszerekkel hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulói beszédnek teret és időt engedve ösztönözze a diákokat különféle beszédproduktumok létrehozására (Asztalos 2016). Fontos, hogy a pedagógus a tanítási folyamat során célzottan segítse a diákok beszédének a fejlődését. A tanulmány röviden ismerteti az osztálytermi kommunikációra ható tényezőket, majd korábbi diskurzus kutatások összesítése által megfogalmazza a legfőbb eredményeket a tanulói beszédre vonatkozóan. Ezt követően rámutat arra, hogy az osztálytermi kommunikáció és a tankönyvek vizsgálatának eredményei számos ponton összefüggnek. Egy kutatás alapján feltárja, hogy a 9. osztályos kísérleti tankönyv mennyiben járul hozzá a diákok beszédének a fejlesztéséhez. Végül következtetéseket fogalmaz meg arról, hogy milyen feladatok jelentenek segítséget a pedagógusok számára akkor, ha a tanórák didaktikai célja a tanulói beszéd fejlesztése.

1.1. Kommunikáció az osztályteremben

Az osztálytermi kommunikációra számos tényező hat attól függően, hogy ezek személyi vagy dologi eredetűek (vö. Antalné 2003; 2006). Személyi jellegű lehet a pedagógus és a diákok személyisége, beszédkultúrája, a pedagógus gyakorlottsága, aktuális jellemzői, a tanár-diák kapcsolat stb. A dologi tényezők közé tartozhat a tananyag, a nevelési cél, az osztályterem, a tanulók létszáma, módszerek és szervezési módok, eszközök stb. Az utóbbiak közé sorolható a tanulmányban elemzett tankönyv is.

A diskurzus kutatások célja többek között az, hogy különböző változók függvényében feltárja a tanulók és a pedagógus beszédidejét, időbeli megoszlásukat az órán, beszédjellemzőiket. Az eddigi eredmények alapján megfogalmazható, hogy a tanárok a tanórák több mint 70 százalékában beszélnek, és a megnyilatkozásaik indokolatlanul hosszúak (vö. Szokolszky 1972; H. Varga 1996; Herbszt 2006; Antalné 2006, 2013; V. Raisz 1994; Boronkai 2009; Scheuring 2011; Tuba 2012; Kelemenné 2012; Király 2015). Egy korábbi kutatás (Asztalos 2015) rámutatott arra, hogy az órán alkalmazott munkaforma befolyásoló hatással van a tanár-diák beszéd arányára (1. ábra). A tanár a 16 frontális órán átlagosan 37 szóval nyilatkozott meg egy beszédfordulóban. Egy beszédforduló az egy beszélőtől származó beszéd, addig tart, ameddig a beszélő átadja a szót (vö. Boronkai 2009). A 3 kooperatív jellegű tanórán ez az arány jóval kiegyenlítettebb volt, a tanár 19 szóval, míg a diák 17 szóval nyilatkozott meg átlagosan.



1. ábra: A tanár és a tanulók szavainak átlagos száma egy beszédfordulóban

1.2. A tanulói beszéd és a tankönyvek vizsgálatának összefüggései

A tankönyv a tanulás-tanítás olyan multifunkcionális eszköze, amelynek három fő funkciója van (vö. F. Dárdai 2014):

- Diszciplináris funkció: ezáltal valósul meg az érték- és kultúráközvetítés.
- Pedagógiai funkció: a perszonalifikáció ösztönzője.
- Politikai funkció: a szocializáció segítője.

A tankönyvek sajátosságai és a tanulói beszédnek az osztálytermi kommunikációban való aránya számos ponton összefügghetnek. Így például lényeges lehet, hogy milyen módszereket és munkaformákat részesít előnyben a tankönyvi szöveg. Az osztálytermi kommunikációt befolyásolhatja az is, hogy a tanár által alkalmazott tankönyv írásbeli vagy szóbeli készségeket fejleszt inkább. Ebből következtethetünk a feladatok típusára és a legfőbb fejlesztési területre is. A pedagógus munkájában nagy segítség lehet egy olyan tankönyv, amely a tanulói beszédre épülő feladatokat állítja középpontba, így a tanár tervezőmunkája egyszerűsödhet abban az esetben, ha az órát a tanulók beszédének fejlesztésére alapozza.

A tankönyvkutatók körében már korábban megfogalmazódott az az igény, hogy a tankönyveket a megváltozott társadalmi igényeknek és az új módszereknek megfelelően formálják. Ilyen igény például, hogy az internet a tanulás és a tanítás hatékony eszköze, forrása legyen. Továbbá az, hogy a tanulók az új ismeretek megszerzését követően aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatokban. A tankönyvi kérdések nagy része nem segíti az ismeretek továbbgondolását. A tanulói megértés mechanizmusára a tankönyvi feladatok kevésbé vannak tekintettel, és az ismeretekre és az élményekre való reflektív gondolkodást nem segítik (vö. Kojanitz 2006).

Kerber Zoltán (2006) a magyar nyelv és irodalom tankönyveket vizsgálva még specifikusabb problémákra irányítja rá a figyelmet. Így például, hogy ezek a tankönyvek nem adnak elég ösztönzést ahhoz, hogy a tanulók egymással megbeszéljék, megvitassák azt, amit a témáról tudnak vagy gondolnak. Három magyar nyelvi könyvet elemezve (Kerber 2005) arra a következtetésre jutott, hogy a legfőbb problémák a következők:

- A leíró nyelvtan dominanciája.
- A grammatikai szabályrendszer túlzott megjelenítése.
- A kommunikációs képesség fejlesztése sokadrangú.
- Az információk feldolgozásának technikái hiányoznak.
- A beszédtechnikai feladatok hiánya.
- Az új kommunikációs eszközök hiánya stb.

Az 1999-es Projekt 2061 fejlesztői által végzett természettudományos tankönyvek értékelésének szempontja volt, hogy a tankönyv ad-e elegendő ösztönzést ahhoz, hogy a tanulók elmondják a tapasztalataikat, gondolataikat, megvitassák egymással a véleményüket. Továbbá az, hogy a tanárnak segítséget ad-e a tankönyv ahhoz, hogyan használja fel a tanulói megbeszéléseket a tanulói tudás megerősítésére. Ez az ún. Promoting Students Thinking about Phenomena, Expertences and Konwledge, azaz a tanulók gondolkodásra ösztönzése a jelenségekkel, a tapasztalatokkal és a tanultakkal kapcsolatban (vö. Kojanitz 2014). Mindezek alapján megállapítható, hogy a tankönyvkutatók már korábban rámutattak arra, hogy a tankönyvek kevés olyan feladatot tartalmaznak, amelyek által a tanulók szóbeli kommunikációja fejlődhet.

Jelen tanulmány a kísérleti tankönyv feladatainak vizsgálatán keresztül tárja fel azt, hogy a tankönyv hogyan járul hozzá az osztálytermi környezetben megvalósuló tanulói beszéd fejlesztéséhez. A kutatás célja, hogy rámutasson, a tankönyvi szöveg a tanulók írásbeli vagy szóbeli készségeit fejleszti-e. Távlati célként fogalmazható meg az is, hogy a tankönyvek és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés megfogalmazható legyen (vö. Kojanitz 2005). Az eredményeket hasznos volna a későbbiek során egy összehasonlító elemzés segítségével összevetni más tankönyvcsaládok kiadványaival is. A vizsgálat a megjelölt célokkal a szisztematikus tankönyvkutatásokhoz kapcsolódik, amely a tankönyvek didaktikai-pedagógiai funkcióit és tantermi felhasználását állítja a középpontba (vö. Dárdai et al. 2015).

A kutatás hipotézisei: 1. A feladatok dominánsan az írásbeli készségek fejlesztését szolgálják. 2. Az elemzett kategóriák közül az ismereteket rögzítő feladatok jelennek meg nagyobb számban. 3. A tankönyvi feladatok nagyobb arányban az egyéni munkát ösztönzik.

2. Anyag, módszer, kísérlet

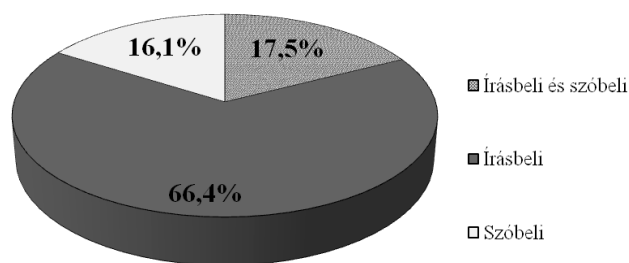
Jelen kutatás tárgya az interneten is elérhető 9. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció című kísérleti tankönyv. A tankönyvi instrukciókból egy kb. 400 tételes korpuszt készítettem, amely a könyvben lévő feladatokat tartalmazta. Ezt követően a tételeket különböző szempontok szerint osztályoztam, és átlagértéket számoltam az eredmények összesítésének céljából.

A tankönyvi feladatok besorolása a következő kategóriák szerint történt:

- kategória: írásbeli, szóbeli, írásbeli és szóbeli készséget fejlesztő feladattípus
- kategória: alkalmazást, elmélyítést, rögzítést vagy problémamegoldást segítő feladattípus
- kategória: a tankönyv által megjelölt munkaforma.

3. Eredmények

A tankönyvi feladattípusok közül az írásbeli készséget fejlesztő feladatok vannak többségben, 66,4%-ban. A csak szóbeli készséget fejlesztő feladatok aránya mindössze 16,1%. A harmadik kategóriába (írásbeli és szóbeli) azok a feladatok tartoznak, amelyek írásbeli szövegből indulva a szóbeli készség fejlesztését is érintik, vagy fordítva (2. ábra).

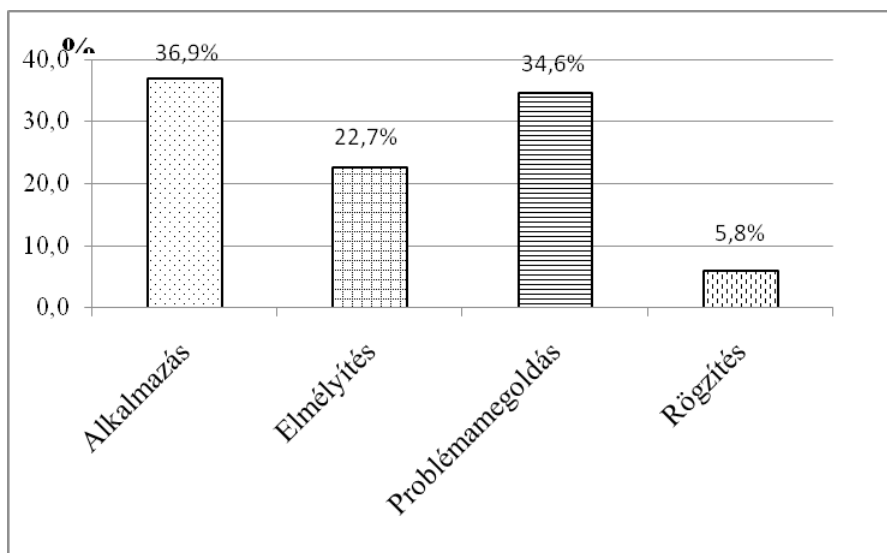


2. ábra: A tankönyvi feladatok százalékos megoszlása készségfejlesztés szerint

A feladattípusok didaktikai cél szerinti kategóriákba sorolása nagyobb gondot okozott, ezért a Kojanitz László (2005) által megnevezett csoportok – alkalmazó, problémamegoldó, elmélyítő, rögzítő – szerint osztályoztam a feladatokat. Alkalmazónak neveztem azokat a feladatokat, amelyek a megtanulandó anyag leírása után gyakoroltatták az új ismeretet. Problémamegoldónak tekintetem azokat a feladatokat, amelyek során a tanulóknak a megtanult ismeretek birtokában valamilyen helyzetet, szituációt kellett megoldaniuk. Az elmélyítő feladatok közé azokat soroltam, amelyek a tudásanyag jobb megértését ösztönözték. A rögzítő típusba azok a feladatok kerültek, amelyek nem közvetlenül az ismeretközlő, leíró részek után következtek, hanem a tankönyvi szöveg későbbi részén utaltak vissza az előző egységben tanultakra.

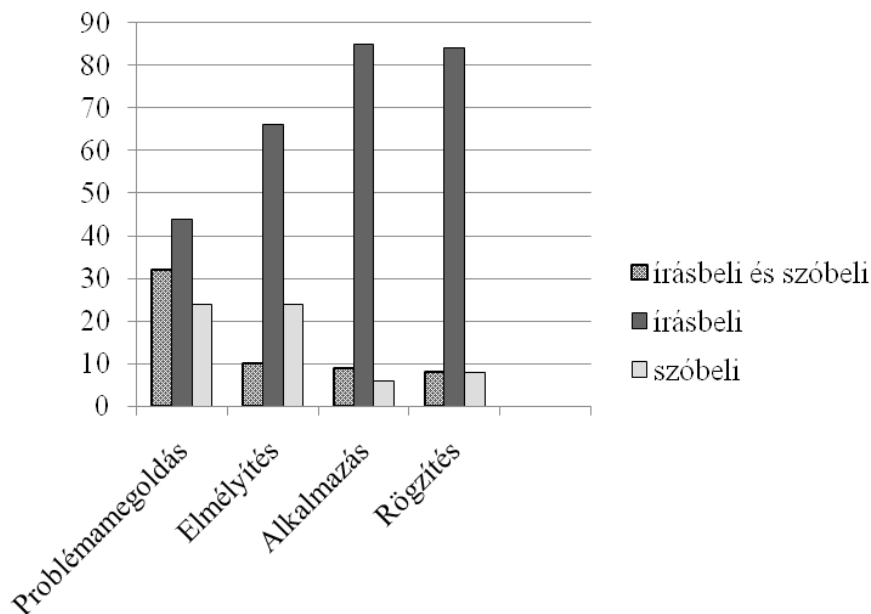
Ebben az esetben a kategóriákba sorolás a kutató saját véleménye szerint történik, sokkal hatékonyabb lenne azonban, ha ezt a felosztást egy erre kijelölt csoport végezné el, hiszen még egzaktabb lehetne a besorolás. Az eredmények jelzésértékűek lehetnek a feladatok didaktikai céljának meghatározásában.

A feladatok közül a legmagasabb arányú az ismeretet alkalmazó feladatok száma, 36,9%, ezt követi a problémamegoldó feladat, amely 34,6%. Az ismereteket elmélyítő típus 22,7%, míg a rögzítés mindössze 5,8% (3. ábra).



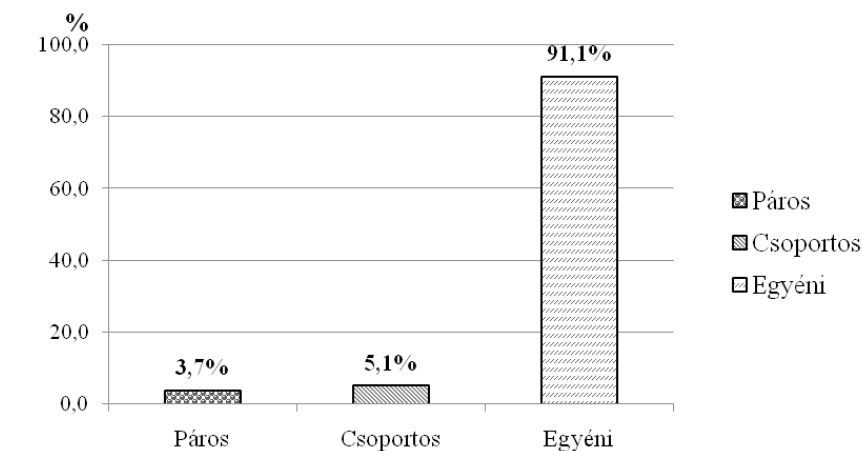
3. ábra: A feladatok felosztása didaktikai cél szerint

Az írásbeli készséget fejlesztő feladatok mind a négy kategóriában a legmagasabb arányúak, az ismereteket alkalmazókban a legnagyobb a számuk, 85%, míg a problémamegoldókban 44%. A szóbeli készséget segítő feladatok a problémamegoldó és az elmélyítő feladatokban a legmagasabbak, 24%. Figyelemfelkeltő, hogy az ismereteket rögzítő feladatokban 8%, míg az alkalmazó feladatokban 6% (4. ábra).



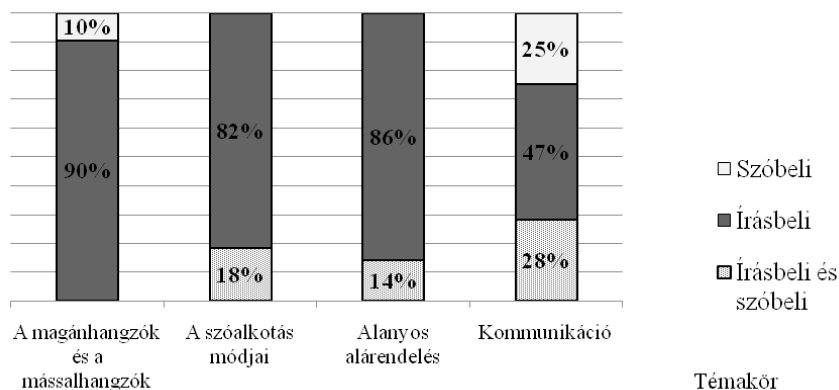
4. ábra: A feladattípusok és a készségfejlesztés összefüggései

A tankönyvi feladatokban megjelenik az az instrukció, hogy a pedagógusnak a feladatot milyen munkaformában célszerű alkalmaznia a tanórán. Az alábbi ábra szemlélteti, hogy a feladatok 3,7%-a páros, 5,1%-a csoportos és 91,1%-a egyéni munkaformát jelöl meg (5. ábra).



5. ábra: A feladatokban megjelölt munkaformák aránya

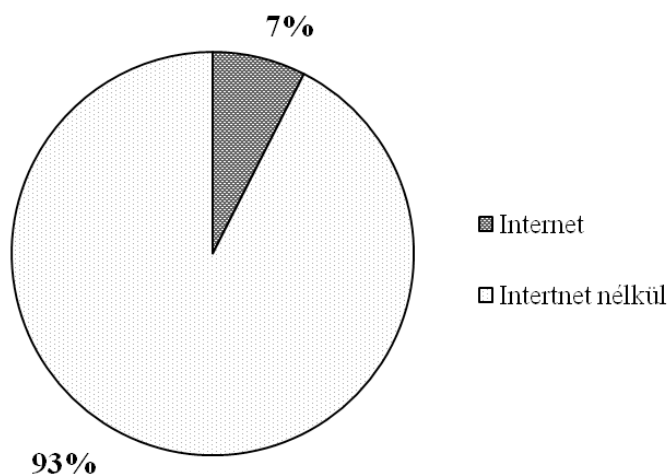
A feladattípusok a témakör és a célzott készség fejlesztése szerint más arányt mutatnak. A magánhangzók témakörében, amely tipikusan a szóbeliségen alapul, a feladatok mindössze 10%-a szóbeli és 90%-a írásbeli. A szóalkotás témakörében meg sem jelennek olyan feladatok, amelyek csak szóbeliségen alapulnának, a feladatok 82%-a írásbeli (6. ábra).



6. ábra: A feladattípusok megjelenése a témakörök függvényében

Egy korábbi kutatás (Kojantiz 2006) rámutatott arra, hogy a tankönyvek nem alkalmazkodnak megfelelő módon a megváltozott társadalmi igényekhez. A tankönyvek nem segítették azt, hogy az internet a tanulás és a tanítás

hasznos forrása legyen. A kísérleti tankönyv pozitív törekvése, hogy a feladatok megoldásához az internet használatára ösztönöz, ezzel a tanulók tudatosabb internethasználókká válhatnak, és nőhet a tanulási motivációjuk is. A feladatok 7%-ában megjelenik az internet használata.



7. ábra: Az internet használatának megjelenése a kísérleti tankönyv feladataiban

4. Összegzés és következtetések

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a 9. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció című kísérleti tankönyv kevésbé ösztönzi a tanulók szóbeli kommunikációját. Főként olyan feladatok találhatók benne, amelyeket a tanulók egyénileg oldanak meg. Az első hipotézis beigazolódtott, a tankönyvi feladatok dominánsan az írásbeli készségek fejlesztését célozzák meg. Az elemzett kategóriák közül azonban az alkalmazó típusú volt a legdominánsabb 36,9%-ban, és az ismereteket rögzítő feladatok mindössze 5,8%-ban jelentek meg. Ez az eredmény a második hipotézist megcáfolta. A harmadik hipotézis beigazolódtott, bár a tankönyv pozitív jellemzője, hogy a feladatok leírásában vannak olyan részek, amelyek a csoportos és a páros munkát ösztönzik, de nagyobb arányban az egyéni munka jelenik meg.

Mindezek alapján elmondható, hogy olyan tankönyvi feladatokra lenne szükség, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók minél többször és összefüggően szövegezzék meg a tanórákon, így például:

Csereberekártyák: A diákok egy, a tanár által elkészített kártyacsomag alapján kérdéseket tesznek fel egymásnak, amelyekre válaszolnak. Ezután kártyákat cserélnek, és megismétlik egy másik tanulóval is a kérdezést. A gyakorlat fejleszti a tanulók kérdezési technikáit, a részben tervezett beszédüket, és növeli a tanulók közötti párbeszédüket.

Egyetértésjáték: A tanulók párban érveket fogalmaznak meg egy témával, képpel vagy szöveggel kapcsolatban. Megbeszélik, hogy mi egyezik az álláspontjukban. A gyakorlat folyamán fejlődik a diákok spontán beszéde.

Félmondatos játék: A diákok körben ülve játszanak. Egy tanuló a tananyaggal kapcsolatban elkezd mondani egy mondatot, és a következő befejezi. A tanulók részben tervezett beszéde fejlődhet a gyakorlat által.

Terítsd és húzz: Minden csoport kap egy olyan kártyacsomagot, amely kérdéseket tartalmaz a tananyaggal kapcsolatban. A csoporttagok egymást kérdezik, a szerepek folyamatosan cserélődnek. A tanulók a választ dicsérhetik és javíthatják is. A gyakorlat alkalmas a tanulói spontán beszéd fejlesztésére. (vö. Antalné–Raátz 2004, 2010; Bárdossy et al. 2002; Gedeon et al. 1991; Kagan 2001, 2009; Tóth 2006).

A feladatokban több témakörben is megjelenik az internet használata, amely motiváló lehet a tanulók számára. A tankönyv azonban azokat a témaköröket is írásbeliként tárgyalja, amelyek tipikusan szóbeliek pl.: hangok, hangtörvények stb. Olyan feladatokra lenne szükség, amelyek a hosszabb és összefüggő tanulói beszédet ösztönzik.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 4. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2015. 12.15.)
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2004. *Magyar nyelv és kommunikáció. Szövegértés és szövegalkotás*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 225. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2013. Pragmatical and Pedagogical Analysis of Teachers' Turns in Classroom Discourse. In: János Tibor Karlovitz (edit): *Questions and Perspectives in Education*. Komarno: International Research Institute s. r. o. 30–40.

- Asztalos Anikó 2015. A tanórai kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 103–127.
- Asztalos Anikó 2016. A tanulói és a tanári beszéd vizsgálata. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. International Research Institute. 57–65. <http://www.irisro.org/pedagogia2016kotet/22AsztalosAniko.pdf> (2016. 05. 05)
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs–Budapest. Pécsi Tudományegyetem.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum. Budapest.
- Fischerné Dárdai Ágnes 2014. *A tankönyvfejlesztés lehetőségei és irányai c.* előadás. TÁMOP 3.1.2-B Megújuló tankönyv című nemzetközi konferencia. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/f._dardai_agnes_a_tankonyvfejlesztes_lehetosegei_es_iranyai.pdf (2016. 05. 12)
- Fischerné Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia 2015. Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései. *Történelemtanítás*. VI. 1–2. szám. http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06_01_02_DDMMK.pdf (2016.05.13)
- Gedeon Éva – N. Tóth Zsuzsa – Rádai Péter 1991. *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 207. Budapest. 210–224.
- Kagan, Spencer – Kagan, Miguel 2001, 2009. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft. Budapest.
- Tóth Beatrix 2006. *A szövegértés fejlesztésének gyakorlattípusai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. www.ntk.hu (Módszerver, Magyar Nyelv és Kommunikáció 1.)
- Kelemenné Széll Zsuzsanna 2012. Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381> (2015. 11. 20)
- Kerber Zoltán 2005. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése 2. *Iskolakultúra*. 10. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00097/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_10_107-119.pdf (2015. 05. 01)
- Kerber Zoltán 2006. Magyar nyelv és irodalom. In: Kojanitz László (szerk.): *A tankönyvek korszerűségét meghatározó tényezők. Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez*. Commitment Pedagógiai Intézet. Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tankonyvkutatasok/tankonyvek> (2016. 05. 10)
- Király Flóra 2015. Tanári kérdezői stratégiák osztálytermi kontextusban. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 67–85. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_10.pdf (2016. 05.10.)

- Kojanitz László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html> (2016. 05. 05.)
- Kojanitz László 2006. *A tankönyvek korszerűségét meghatározó tényezők. Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez*. Commitment Pedagógiai Intézet. Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tankonyv-kutatasok/tankonyvek> (2016. 05. 10)
- Kojanitz László 2014. A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. 45–67.
- Scheuring Flóra 2011. Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://anyp.hu/cikkek.php?id=345> (2016. 04. 20.)
- Szokolszky István 1972. „Hagyományos” és „korszerű” órávezetés. In: *Válogatott tanulmányok*. Könyvkiadó. Budapest
- Tuba Márta 2012. A kooperatív csoportmunka tanulásirányítása. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://anyp.hu/cikkek.php?id=419> (2016. 05. 05.)
- V. Raisz Rózsa 1994. Mondat-és szövegformálás a tanár beszédében. In: Szende Aladár (szerk.): *Anyanyelvi nevelés–embernevelés*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 198: 115–122.

Abstract

The study summarizes with the short introduction of the factors effecting classroom communication and previous discourse researches the main results related to students talk. In addition, it points out the connection between classroom communication and the study of course books.

In frame of a research it shows in which way the pilot 9th class course book contributes to the improvement of students talk and confirms the results by sorting the exercises in the course book into three categories. Finally, it formulates conclusions about the type of exercises that could improve students talk.

NÉMETY ALEXANDRA

PETŐFI SÁNDOR KÖLTÉSZETE A SZLOVÁKIAI MAGYAR TANKÖNYVEKBEN

Bevezetés

Tanulmányomban Petőfi Sándor költészetét elemzem módszertani szempontból. Azt szeretném megvizsgálni, hogy az általam kiválasztott alapiskolás tankönyvekben milyen mértékben van jelen Petőfi alakja és költészete mint tananyag, ill. a tananyagban megfogalmazott kérdések és feladatok adekvátak a tanuló életkori sajátosságaival és értelmi szintjével, továbbá a tananyag említett részének előnyei és hiányosságai is vizsgálatom tárgyát képezik. Arra keresem a választ, hogy melyek azok a módszerek, amelyek lehetővé teszik a különböző figyelemfelkeltő elemzések oktatási segédanyagként való funkcionálását. Bemutatom a módszertan szerves részét képező és jelenleg is hatályban lévő állami művelődési programok által kitűzött elvárásokat. Mivel a magyar nyelv és irodalom helye a szlovákiai magyar oktatás szempontjából meghatározó, az azt érintő módszertani kérdések keretein belül mutatok rá a tankönyvekben található Petőfi-tananyag oktatásának lehetőségeire.

1. A tankönyvekről általánosan

1.1. A tankönyvek meghatározása, szerepük és alkalmasságuk

A tankönyvek fogalmát egységesen meghatározni és definiálni nagyon nehéz feladat. Az elmúlt években erre számos kutató tett kísérletet, ugyanakkor ahány szakirodalmat olvasunk, annyi meghatározást kapunk. Egy régebbi meghatározás szerint: „Tankönyvnek nevezzük azt a tanítást, illetve tanu-

lást támogató könyvet, amely felöleli azokat az ismereteket a tudomány, az irodalom, művészet, ipar, kereskedelem stb. köréből, amelyeket el akarunk sajátítani, illetve sajátíttatni... A tankönyv rendszerint tanítást tételez fel. (...) Az iskolában tárgyalt anyagnak begyakorlására, megtanulására szolgál” (Finánczy–Kornis–Kemény 1934). Simon Szabolcs szerint: „A tankönyv az iskolai dokumentumok közül minden bizonnyal az egyik legfontosabb, az oktató-nevelő folyamat sikerének – a tanár személye mellett – záloga, tanár és diák közös célú tevékenységének nélkülözhetetlen eszköze” (Simon 2011: 124). Csehy Zoltán az irodalomtankönyvet próbálta definiálni, szerinte „az irodalomtankönyv lényegében az irodalomtörténet-írás közhelyeinek közvetítése egy-egy befogadói célközösséghez” (Csehy 2005: 149).

Pedagógiai szempontból a tankönyv jelenti számunkra az egyik legfontosabb, primer didaktikai eszközt, azonban meg kell tanulnunk bánni vele, használni, szelektálni a benne tárolt információkat, s nem utolsó sorban tudatosítani, hogy nem teljesek, nem mindenhatóak és nem mindentudóak. Általában a teljesség igénye nélkül születnek, és az adott tananyagnak csak egy szeletét tartalmazzák. A tankönyveknek az alábbi tényezőkkel kell összhangban lenniük:

- a tanulók életkori sajátosságaival és tudásszintjével,
- az adott tudomány aktuális állásával és nézeteivel (az iskolai tantárgyak általában az egyes tudományterületek leképeződései),
- a követelményrendszerekkel (iskolai, érettségi és vizsgakövetelmények),
- a didaktikai és pedagógiai tendenciákkal,
- *a kor társadalmi és politikai ideológiájával (előítéletmentesség, médiumok hatása stb.)* (Vrábel 2014: 218)

A tankönyvek az oktatási folyamatban különböző funkciókat töltenek be. A tankönyvdefiníciók közül én most csupán egyet emelek ki: „A tankönyvek elsősorban az új tananyagok bevezetéséhez, közléséhez, bevéséséhez, az ismeretek és képességek gyakorlati alkalmazásához és ellenőrzéséhez nyújthatják a legnagyobb segítséget. De nagy szerepük van az ismeretek rögzítésében, a készségek és képességek fejlesztésében is. Az önálló tanulást főként feladatokkal és a problémák felvetésével tehetik hatékonyabbá. A didaktikailag jól felépített tankönyv szellemi műveletek elsajátítására – pl. elemzés, ösz-

szehasonlítás, elvonatkoztatás, általánosítás és következtetés – teszi képessé a tanulókat” – olvasható *A korszerű tankönyv* című kiadvány egyik elméleti tanulmányában (Illés Lajosné (szerk.) 1967: 69). Összegezve: a tankönyv motivál, ismereteket nyújt, szemléltet, rendszerez, gyakoroltat, ismételtet, rögzít, ellenőriz, irányítja a tanítási-tanulási folyamatot, a diákok és tanárt egyaránt segíti.

1.2. A tankönyvek alkalmassága

Az alábbiakban szeretném ismertetni azokat a pontokat, melyeket a szlovákiai *Országos Pedagógiai Intézet* állított fel a tankönyvek alkalmasságának vizsgálata kapcsán (vö. Simon 2011: 129–130). Ezek a következők:

1. a tankönyvek és az állami pedagógia dokumentumok összhangja: a tananyagtartalom megfelel-e az Állami Művelődési Programban elrendelt kritériumoknak; személyiségfejlesztési kritériumok: a tankönyvek foglalkoznak-e a személyiségfejlesztéssel,
2. a tankönyv tartalmi része: pontosság, helyesség és arányosság kritériuma,
3. a tankönyv didaktikai kimunkáltsága és apparátusa: a tanulók reális életkorának és tudásának, ill. a pedagógiai stratégiáknak való megfelelés,
4. a tankönyv grafikája és illusztráltsága: a tanulók érdeklődésének felkeltése szempontjából,
5. a tankönyv társadalmi-etikai aspektusa: a diszkrimináció jelenlétének kérdése.

2. A tantervekről

A jelenleg hatályban lévő, ugyanakkor megújult Állami Művelődési Programot (*Štátny vzdelávací program*) és Kerettantervet (*Rámcový učebný plán*) a Szlovák Köztársaság Oktatás- Tudomány- és Sportügyi Minisztériuma 2011. május 10-én fogadta el, mely 2011. szeptember 1-től lépett érvénybe. 2015. június 30-án az iskolatörvényt illetően módosításokat fogadtak el. Az innováció fő célja a modernizáció és az Európai Unióhoz való felzárkózás volt. Ehhez a szerzők sokat merítettek az EU-s programokból, melyeknek hatására ma a tanítás új céljai között szerepel a motiválás, valamint a képességek és jártasságok, azaz a kulcskompetenciák kialakítása. Ezekhez az új célokhoz

pedig fokozatosan át kell alakítani a tanterveket és a tankönyveket (Vrábel 2014: 223). Az aktuális tanterv felkínálja a megadott óraszámok módosításának lehetőségét, hiszen csak az osztályonkénti standard követelményeket szabja meg. Az adott témakörök számának megfelelően a tanár feladata összeállítani a tananyagot, s éppen ezért nem egységes az egyes iskolákon alkalmazott tanmenet, követelmény és óraszám. Az esetemben érintett osztályokban a következőképp oszlik meg a magyar nyelv és irodalom oktatása: az ötödik osztályban heti 5 óra, a hatodikban 4, hetedikben 4+1, nyolcadikban 5, kilencedikben pedig 4. Véleményem szerint ilyen órásszámmal nehezen, de teljesíthetők a tantervi követelmények.

A magyar nyelv és irodalom oktatásának három fő célját határozza meg az ÁMP, mégpedig a kognitív funkció fejlesztését, a nyelvi kompetenciák fejlesztését, valamint a magyarnak mint kisebbségi nyelvnek a helyzetéből fakadó funkciót. A tantárgy oktatásának célja egy olyan szintű anyanyelvi beszédképesség elérése, amellyel a tanulók képesek különböző kommunikációs helyzetekben a grammatika, a szemantika és a stílus szempontjából adekvát szövegek létrehozására. továbbá

Az ötödik osztályos tanterv az irodalom általános megközelítését, az alapvető műnemek és műfajok, az irodalmi mű szerkezetének, a szöveg stílusának, a metrikai alapfogalmak és a szerzők életrajzi adatainak elsajátítását tűzi ki célul. Petőfi Sándor *János vitéz* c. művével kapcsolatban a mű történetét és szerkezetét, a mesemotívumok megismerését és a történet kibontakozását fogalmazza meg követelményként. Mivel az ötödik osztályban alkalmazott tanterv a maximális heti 5 órásszámot biztosítja, így véleményem szerint lassan és fokozatosan haladva jut idő a diákok felé támasztott követelmények (általános irodalomelméleti fogalmak, stilisztikai fogalmak, mű-szerkezeti fogalmak) elsajátítására. A tanterv értő olvasásról, értelmezésről, véleménynyilvánításról, vázlatkészítésről, mű- és illusztrációértékelésről, az osztálytermi kommunikációba való aktív bekapcsolódásról beszél, aminek meg is adja a lehetőséget mind az órásszámok, mind a tankönyvben megfogalmazott kérdések és feladatok által.

A hatodik osztályos tanterv az előbbi követelmények bővített változatát fogalmazza meg. Az alapvető és általános irodalomelméleti fogalmakon kívül konkrét témákat dolgoz fel (igazság és hazugság, természet az irodalomban, haza és szabadság, humor és paródia), ugyanakkor fogalmak definiálására is összpön-

tosít (szóképek, költői eszközök, verstani fogalmak). A követelmények között említhetjük a folyékony értő olvasást, saját véleménynyilvánítást, az egyes műnemek és műfajok jegyeinek felismerését a művekben, az irodalmi szereplők jellemzését, tömör tartalom összeállítását. Ezeknek a követelményeknek a teljesítéséhez a tankönyvekben található szövegek mindegyike hozzájárul.

A hetedikes tantervben a honfoglalástól kiindulva Jókai Mór munkásságáig jutunk el. Ezen évfolyam tantervében már nem általános irodalomelméleti fogalmakkal találkozunk, hanem minden adott korszakhoz fűződő fogalmak elsajátítása a cél (lásd. Pl. legenda: *A magyar ősköltészet* c. fejezet, 7. osztály), valamint a metrikai, poétikai és stilisztika fogalmak tárának további bővítése. A tantervi követelmények közé sorolható az értő olvasáson és véleménynyilvánításon kívül a korszakok és szereplők jellemzése, az olvasói élmény megfogalmazása, a verstani fogalmak alkalmazása és a tömör tartalomkészítés. Petőfi Sándor és költészete terjedelmes részt foglal el mind a tantervekben, mind a tankönyvben.

3. Az általam felhasznált tankönyvek

Elemzésemhez négy szlovákiai magyar irodalom tankönyvet választottam:

- Ádám Borbála: *Magyar irodalom az 5. osztály számára*
- Bolgár Katalin – Bukor Erzsébet: *Magyar irodalom a 6. osztály számára*
- Ádám Borbála: *Magyar irodalom a 7. osztály számára*
- Ádám Borbála: *Magyar irodalom a 8. osztály számára*.

Mindegyik tankönyv az alapiskolák által használt irodalomkönyv, s mindegyikben megtalálható Petőfi Sándor költészete. Az általam vizsgált tankönyvek közül három a TERRA Kiadó gondozásában látott napvilágot, ezért felépítésük, elrendezésük, jellegük és illusztráltságuk azonos. Kivételt képez a nyolcadik osztályos tankönyv, melyet a SPN-Mladé letánevű kiadó jelentetett meg, mivel azonban az ötödikes és hetedikes tankönyvekkel azonos a szerzője, Ádám Borbála, ezáltal azonos jelleggel rendelkezik.

Mindhárom tankönyvet megvizsgálva elmondható, hogy teljes mértékben az ÁMP (ISCED-2) követelményrendszerére épülnek. A könyvek tartalmát kifejező illusztrációk teszik a tanulók számára még vonzóbbá. A könyvekben

számos érdekes feladat is található. A változatos, érdekes, játékos kérdések megoldása közben valamennyi kompetenciaterület fejlesztése biztosítva van. Az irodalomelméleti ismeretek mindig alkalmazás közben, szemléletes magyarázattal összekapcsolva jelennek meg. A fejezetek végén az összefoglalások magyarázó jellegű szövegei és feladatai, kérdései az ismeretek szintetizálásának, rendszerezésének segítése érdekében vannak elhelyezve.

Az egyes tankönyvek a célkorosztály értelmi szintjéhez mérten tartalmazzák Petőfi költészetének egy-egy szeletét. Az ötödik osztályos tankönyv részletesen foglalkozik a magyar irodalom egyik klasszikus művével, Petőfi Sándor *János vitéz* című alkotásával. Az elbeszélő költemény segítségével a gyerekek elkalandozhatnak a mese és a valóság különböző tájaira. Egy Szerb Antal-idézzel indítja a tankönyvszerző a témát, melyben utal az elbeszélő költeményben fellelhető álom és valóság kapcsolatára. Bár a hatodikos tankönyv leghangsúlyosabb része Arany János *Toldija*, mégis helyet kap benne Petőfi is. Ugyanis a szerző tárgyalja a két költő barátságát, s ennek kapcsán Petőfi *Arany Jánoshoz* című verse is bekerült a tananyagba. *A természet az irodalomban* című fejezetben megjelenik Petőfi tájverse, a *Kiskunság*, mivel ez a költemény a tájleíró versek egyik mintapéldája irodalmunkban. Ugyanezen tankönyvben kap szerepet az *Anyám tyúkjá* c. verse is, amely azonban a humor és Lackfi János: *Apám kakasa* c. művének kontrasztív elemezhetősége szempontjából érdekes.

A hetedik tankönyv hét fejezetből áll, melyek a kronologikus feldolgozás szerint épülnek egymásra. Szerkezeti szempontból újdonság, és ugyanakkor eltérés is a hagyományostól, hogy összpontosít a tantárgyi integrációra, segítségül hívva a számítógép adta lehetőségeket. Ez a tankönyv a hét fejezet egyikében, a romantika korán belül, már terjedősebben taglalja a szabadságharc költőjének poétikáját. A tankönyvszerző a szokásos kronologikus és tematikus felosztást alkalmazza: a fiatal Petőfi, a tájversek, hitvesi költészet, látomásversek, költői szerep és forradalmi versek, tehát ennek megfelelően a tankönyv *A borozó, Az alföld, Fa leszek, ha, Reszket a bokor, mert..., Szeptember végén, Egy gondolat bánt engemet, A XIX. század költői, Szabadság, szerelem!, Nemzeti dal* c. verseket tartalmazza.

A nyolcadik osztályos tankönyvben mindössze 2–3 kérdés erejéig szerepel Petőfi az *Év eleji ismétlés* című részében.

Maguk a könyvek egészében véve színesek, tele képekkel, rajzzal illusztrálva, hol az elbeszélő költeményt, hol a vers fabuláját. Bár a szöveggel teli oldalak kicsit a zsúfoltság érzetét kelthetik a tanulóban, az egyenes és dőlt betűtípus váltakozása, a színek, a szöveget élénkítő képek jelenléte mégis feldolgozhatóvá teszi az alapiskolások számára a szövegeket. A tankönyvek multimediális jellegüket tekintve teljesek, hisz a képek és szövegek szinkronban vannak egymással, segítik a tájékozódást. Didaktikai szempontból a tankönyvek teljes értékű segédeszközként használhatóak. Az ötödikes tankönyvben szereplő elbeszélő költemény terjedelméből, azon belül pedig a részekre bontásából adódóan néha az alapiskolások elé akár háromoldalmi összefüggő részlet kerül, ami megnehezítheti számukra a tankönyv használatát. Az ellenőrzés, a visszacsatolás lehetősége viszont adott az egyes részeket követően elhelyezett kérdések és feladatok segítségével. A verselemzések elsajátítása során az önálló tanulói véleményalkotás lehetősége előtérbe kerül, ami pedagógiai szempontból célszerű és célravezető is egyben. A megfogalmazott kérdések és feladatok segítségével a diákok önálló vélemények megalkotására vannak kényszerítve, mely által a tananyag könnyebben feldolgozható és elsajátítható.

A tankönyvek megfelelnek a könyvvel mint az olvasás eszközével szemben támasztott alapvető követelményeknek: olyan logikusan felépített gondolatmenetű szöveg megfogalmazása, amely a befogadó számára értelmezhetővé válik. A tankönyvek esetében az olvasás új formája és funkciója kerül előtérbe. Pl. egy szépirodalmi művel szemben itt nemcsak az a cél, hogy az olvasó egyszerűen befogadja a szerző közléseit, hanem hogy az információt gyorsan és pontosan fogja fel. Ez a követelmény másfajta tipográfiát igényel, olyat, amely az esztétikai szempontok mellett eleget tesz a didaktikai funkcióknak is. Az oldalak tagoltak, a különálló szövegek jól megkülönböztethetőek, a címrendszer is megfelelő. Így döbbenünk rá a tankönyvek kapcsán az esztétika fontosságára is, mely elválaszthatatlan a didaktikától, a pedagógiától. Hiszen ha a tankönyvek nem esztétikusak, nehezen kezelhetőek és érthetetlenek, akkor a tanulók nem szívesen veszik kézbe. A képek és illusztrációk célja a szemléltetés, azaz, hogy érthetőbbé és érdekesebbé tegyék a tankönyveket, a tananyagot.

Tanulmányomban azt is szeretném megvizsgálni, hogy melyek azok az előnyök és hátrányok, melyek a tananyagot követő kérdésekben és feladatokban fellelhetőek. Mindhárom tankönyv esetében – szubjektív megításom szerint

– elmondható és pozitívként szemlélhető, hogy megfelel a legfontosabb didaktikai szempontoknak is, azaz kialakítja a kreatív olvasás módszerét, gondolkodtat, fejleszti a szövegértési készséget is. A tankönyvekbe kulcsszavak, képek és magyarázatok is vannak illesztve, a tananyagot teljes mértékben átszővi a költő életrajza, ill. érdekességek az életéből. A tananyag elsajátítását a szövegeket/elemzéseket követő kérdések és feladatok segítik, melyek bár jól vannak megfogalmazva, nem minden esetben teszik teljessé az elemzést, s ezzel segítik elő a gyerekek önálló munkáját. Hátrányként fogható fel ugyanakkor az, hogy nem mindenütt vagy csak később értelmezi a fogalmakat, pl. szókép. A szókincsfejlesztés szempontjából megfelelőek az olyan kérdések és feladatok, amelyek a gyerekeket a szöveggel való munkára készítik. Azonban nagyon sokszor előfordul, hogy valamit kerestet, de nem ad magyarázatot rá, hogy mi az. Itt nélkülözhetetlen a pedagógus szerepe. Lásd: gulya.

A tankönyv és a tananyag megértése szempontjából fontos elemnek tartom a magyarázat elhelyezését (lásd: János vitéz – a részletek után mindig van fogalommagyarázat), azonban szubjektív véleményem szerint ez nem minden szó esetében történik meg. Többek között: *káka, latrok, szózat, szablya, követ, haramja, tusa, jókora, hija, meghusángolt, ütleg, mátká, hontjából, posványos, nógatom, csősz, sudarán, dézsa, tartomány, üst, karéj, félrőfös, szilaj, strázsa, nyoszolya, lanyha fuvallat*. A nyelvi változás szempontjából egyáltalán nem lehetünk biztosan abban, hogy a mai ötödikes gyerekek tisztában vannak e fogalmak jelentésével. Erre megoldást csakis a fogalommagyarázat vagy a tantervek módosítása hozhat. Valószínűleg csak az első lehetőséggel diszponálhatunk, tehát e fogalmakat is el kellene helyezni a magyarázatok között. Petőfi, Arany Jánossal együtt, vezette be irodalmunkba a nép nyelvét, tehát egyike azon költőknek, aki szívesen alkalmazta költészetében a régies (számkra archaikusnak vélhető, azonban saját korában teljesen normatívnak tekintett) szavakat, kifejezéseket. Éppen ezért van szükség a régies és idegen szavak magyarázatára is, hisz a tanulók (főleg napjaink tanulói) elakadhatnak a szöveg megértésében az archaikus és idegen szavak ismeretének hiányában vagy félreértésének esetében. Ez akadályozhatja a vers megértését és értelmezését. Tehát a tanuló szempontjából a megjegyzések, fülcskéiben elhelyezett magyarázatok pótolhatnák az esetlegesen fellépő nyelvi hiányt. Ellenkező esetben szükséges a pedagógus szerepe a magyarázathoz. Petőfi esetében

olyan szavak értelmezése lehetne fontos, mint pl. *halovány, orcádat, utószor, tán, megett, vala, valának, csalatkozott, illetéknépen rája, léssz, kéne, cövek, idvezelte, rajt, izene, nyita ki, ajaki, híni, köhhentett, hallák, kelmed jó'karat-ját, mentiben, apjok, végzé, lélekzet, lépe, biz, dejsz, kicsinnyég, álla, föleszméle, enyelgő, mén*. Erre azért van szükség, mert egyrészt előfordul, hogy a diákok a számunkra legalapvetőbb fogalmakkal sincsenek tisztában, másrészt pedig tudatosítanunk kell, hogy nyelvi fejlődésük azon szakaszában vannak, amikor még a tankönyv megszerkesztettsége lehet az egyik legnagyobb segítség.

4. Az elemzési módszerről

Az általam kiválasztott tankönyvekben a tartalom vizsgálatára, elemzésére összpontosítok. Céлом bemutatni, miképp jelenik meg Petőfi Sándor és költészete az alapiskolai magyar irodalom tankönyvekben. Az anyagok megfelelnek-e a tanulók életkori sajátosságainak, illetve a bennük elhelyezett kérdések és feladatok hozzásegítik-e őket a mű értelmezéséhez, milyen előnyökkel és hátrányokkal rendelkeznek, s milyen további lehetőségeket tartalmaznak a tananyagok.

5. Petőfi a tankönyvekben

Az ötödikes tankönyv – mint már fentebb említettem – a *János vitéz* c. művet tartalmazza. A tananyag az elbeszélő költeményt 10 részre bontja, melyek végén találhatóak mind a magyarázatok, kérdések és feladatok. E tananyag segítségével ismertetik meg a tanulókat az elbeszélő költemény, a szóképek: hasonlat, metafora, perszonifikáció, monológ, költői jelző fogalmával, kitérnek a metrikai fogalmakra is, valamint a Petőfi korabeli helyesíráásra is felhívják a tanulók figyelmét. A feladatok többnyire az önálló munkát igénylik. Lássunk pár kérdést és feladatot, melyeket módszertani szempontból vizsgálhatunk meg.

Az elbeszélő költemény 1-4. részét követően az első kérdés így hangzik: *Olvassátok el az első rész tömörített – legfeljebb 5 mondatban való – összefoglalását!* Már az elején egy kevésbé sikerült feladattal találkozunk, ugyanis a feladat szólhatna arról is, hogy önállóan mondják el a részlet tartalmát. Nem feltétlenül kellene eléjük tenni a megoldást. Így nem biztosítjuk számukra az önálló véleménynyilvánítást. Továbbhaladva a feladatokkal: *Olvassátok el*

szereposztásban az 1-4. részt! (Jancsi, Iluska, narrátor (mesélő)). Ez a feladat is kissé unalmas lehet a tanulók számára, ugyanis azon kívül, hogy az olvasást gyakoroltatja, nem történik semmi. Nem feltétlenül bővül a gyerekek szókinccse. Egyrészt, mert erre csak egyszerre 3 gyerek kérhető fel, másrészt pedig többre nem jut idő a tanítási órán. A 4. számú feladat amolyan kérdezz-felelek típusú, mely a visszacsatolást szolgálja, s így a véletlenszerűen kiválasztott tanulóknál leellenőrizhető, hogy mennyire értették a szöveget, ill. mennyire koncentráltak a tananyagra. A további feladatok is az előzőekben felsoroltakkal megegyezők vagy hasonlóak.

Az ötödikes Petőfi-tananyagban elhelyezett kérdések és feladatok száma összesen: 120. Ebből 40%, azaz 48 a kérdések száma, 60%, vagyis 72 pedig a feladatoké. Didaktikai és a tanulók életkori sajátosságainak szempontjából nézve a 48 kérdésből mindössze 4 kérdés nem megfelelő (véleményem szerint).

- 53/6. *Mi a rablás, fosztogatás jutalma a zsványoknál?* – a kérdés megfogalmazása rossz, kétértelmű. Általában vagy a műben? Ambivalens érzelmeket kelthetünk a gyerekekben, ugyanis a zsvány, rabló negatív fogalmat jelöl, míg a jutalom pozitív. Hatásosabb lehetne talán a *Mi volt a zsványok büntetése a sok gonosz tett elkövetéséért?* kérdés megfogalmazása.
- 63/3. *Milyen mesemotívumot találtok a tizenegyedik részben?* – feltételezem, hogy a diákok korábbi tanulmányaik során már találkoztak a motívum kifejezéssel. Lehetne esetleg a *Milyen mesebeli elemekkel találkoztatok a tizenegyedik részben?*
- 69/8. *Mi tartotta „zabolán” Iluska mostoháját?* – egyértelmű az idegen szó nyomatékosítása az idézőjel alkalmazásával azonban a pedagógus vagy a tankönyvi magyarázat hiányában lehetnek olyan gyerekek, akik nem ismerik a kifejezés jelentését. A *Mi tartotta fűken Iluska mostoháját?* szinonim szerkezetet alkalmazva érthetőbb lehetne a kérdés.
- 77/5. *Mi a munkája egy csősznek?* – előzetes fogalommagyarázat nélkül nem feltétlenül érthető egy ötödikes számára.

A feladatok között csupán néhányat találtam, melyeket nem tartok alkalmasnak vagy oda illőnek.

- 64/6. *Nézzetek utána, hogyan nézett ki egy szablya és rajzolójátok le a füzetetekbe!* – nincs pontos hely kijelölve, hogy hol nézzenek utána, gyakorlatilag akár az internetet is használhatják, ami nem feltétlenül rossz, de elsősorban lexikonokat kellene használniuk.
- 77/1. *Állapítsátok meg, hogy megközelítőleg mennyi ideig vándorolt János vitéz, míg nem találkozott a fazekassal!* – szókincsfejlesztés szempontjából teljesen lényegtelennek tartom, hogy mennyi ideig vándorolt.
- 77/8. *Keressétek meg a könyvekben a szerzői kiszólásokat!* – szerzői kiszólást kér, amire gyakorlatilag nem ad magyarázatot. Ez akár egy új irodalomelméleti fogalom bevezetése is lehetne, tehát egy ötödikes diáknak nem feltétlenül kell tisztában lennie e fogalom jelentésével.

A kérdések és feladatok jellegét nézve különösen jó megoldásnak tartom a közmondásokra, szólásokra, jellemrajzokra összpontosító feladatok beiktatását (lásd: 64/11.; 12.), melyek által a tanulók elsajátíthatják a következő évfolyamok tananyagainak alapjait. Az elbeszélő költemény végén összefoglaló kérdéseket és feladatokat találunk, melyek kronologikusan, a tananyag felépítettségéhez mérten követik egymást, biztosítva ezzel a teljes visszacsatolást.

A hatodikos tankönyv Petőfire vonatkozóan az *Év eleji ismétlés* keretén belül egy igaz-hamis típusú feladatot, az Arannyal való barátságának jelét, az *Arany János*hoz c. versét, tájleíró költészetének egyik gyöngyszemét, a *Kiskunságot*, valamint az *Anyám tyúkját* tartalmazza. Mivel a tankönyv, a másik háromhoz képest, teljesen más szerzők tollából született, eltérő belső elrendezéssel, felépítéssel is rendelkezik. A hatodikosok számára a tananyag elsajátítása elemzéseken alapul, melyeket a tananyag végén található *Beszélgessünk a szövegről!* feladat segít. A cél itt is az önálló munka és véleményalkotás, a szövegértés, azonban a tantervi követelményekben megfogalmazott kompetenciákon belül már a szövegértelmezés is előtérbe kerül. Nem csak érteni, már értelmezni is képesek a hatodikos tanulók! Petőfi *Arany János*hoz című művét követő kérdések:

- *Milyen szavakkal nyilatkozik Petőfi a Toldiról?*
- *Milyen költői kérdéseket tesz fel? Olvassátok fel ezeket!*
- *Mihez hasonlítja Arany János költészetét?*

- *Mit tudtok a versben előforduló borostyánkoszorúról? Kik kaptak az ókorban ilyet?*
- *Mire utal Petőfi a lantpengetéssel? Mit tudtok az ókori költőkről?*
- *Milyen Arany János költészete Petőfi sorai szerint?*
- *Mi a költők feladata a 6. és 7. versszak szerint?*
- *Milyen sorokkal búcsúzik költőtársától? Milyen feladatot szán neki?*

A megfogalmazott kérdések teljesen megfelelőek és jól alkalmazhatóak a szöveg elemzése során. Pontatlanságot, ill. felesleget csak egy helyen vélek felfedezni, mégpedig abban, hogy a 3. és a 6. kérdés szinte megegyező tartalmú. A tantervi követelményeknek megfelelően az előző évek anyagára való építés figyelhető meg a költői kérdések, valamint a szóképek felismerése kapcsán, ill. a feladatok interdiszciplináris vonatkozásai is megfigyelhetőek (történelem az ókor kapcsán). A *Kiskunság* című vers elemzésekor a tananyag a tájversek jellemzésével, leírásával kezdődik. A vers a romantikus vallomássosság jegyében született, a vershelyzet bemutatásával indul. A lírai én egy – feltehetőleg nem régen – szülőföldjén tett látogatására emlékezik vissza. Szubjektív gondolataiban szembeállítja a nagyváros (számára idegen) világot és a lelkével azonos alföldi tájat. Nyilvánvalóvá teszi, hogy fizikailag a nagyvárosban tartózkodik, de képzelete és lelke a rónaság földjein található. A vers tartalmának és mondanivalójának megfelelően épülnek fel az azt követően megfogalmazott kérdések:

- *Feleljetek az alábbi kérdésekre!*
 - *Melyik tájegység a költő számára a legkedvesebb? Miért?*
 - *Hol tartózkodik jelenleg a költő?*
 - *Mit lát képzeletben a rónán?*
 - *Milyen élőlények – emberek, állatok – vannak a pusztán?*
 - *A nap végére hová érkezik meg?*
- *Petőfi képzeletbeli utazása olyan, mintha egy buszban ülve figyelnének a tájat. Milyen költői eszközökkel éri ezt el?*
- *Milyen érzéseket árul el magáról és szülőföldjéhez való kapcsolatáról a költő?*
- *Keressetek hasonlatokat a vers első három versszakában!*

- *A vers illetve a képek alapján soroljátok fel a róna néhány tipikus jegyét, „szereplőjét“!*
- *Válasszatok ki egy tetszés szerinti versszakot, s készíttetek hozzá illusztrációt!*
- *Petőfi számára a Kiskunság a legszebb vidék, hisz ez a szülőföldje. A ti szülőföldetek máshol van, de nyilván ugyanolyan kedves számotokra is. Készíttetek leírást szülőfalutokról/szülővárosotokról! Az ügyesebbek verssel is megpróbálkozhatnak!*
- *Keressetek a Petőfi-kötetben néhány más tájverset!*

A feladatok az önálló, szöveggel való munkára ösztönzik a diákokat. A szöveg szerzője épít az előző anyagokra, hiszen hasonlatok, költői eszközök vizsgálatára utasítja őket. A tájleíró vers kapcsán egy másik készség, a rajzkészség fejlesztésére is felfigyelhetünk, mégpedig egy illusztrációkészítés feladatán keresztül. Nagyon jó ötlet a tankönyvírók részéről a Petőfi-kötetrel való munka. Nem arra kéri a tanulókat, hogy nézzenek utána, hanem keressenek más tájverseket a megadott helyen: a Petőfi-kötetben. A hatodik osztály tantervi követelményeiben megjelenik a különböző műfajú és stílusú szövegekkel való munka is. Tehát nem véletlenül kapott helyet a hatodikos tankönyvben az *Anyám tyúkjá* mellett Lackfi János: *Apám kakasa* c. költemény is. A két mű elsősorban az ellentétre épül, de a két szöveg más stílusjegyeit is érdemes megvizsgálni (mint elsajátítandó követelményeket). A stílus fogalmával már az ötödikes tankönyvben találkozhatnak a diákok, de ilyen jellegű szövegek olvasásakor érdemes átismételni a már megtanultakat. A tankönyvben megjelenik az átírás (újraírás) fogalma, de annak pontos meghatározása hiányzik. Az átírás vagy újraírás, ha úgy tetszik, a versírás fogalmának ismerete azért is lenne fontos, mert az eredeti szövegvariánst követő feladatok egyike versírásra ösztönzi a diákokat (lásd. 160/5. *Próbálkozzatok meg a versírással! Biztosan van valamilyen háziállatotok, vagy legalábbis szeretnétek egyet. Költsetek róla verset!*), s az alapszabályok ismerete nélkül ezt elég nehéz lenne elvégezni. „Igaz, hogy a kapcsolódó feladatok mindegyike ezeket az alapszabályokat „ismerteti”, de sem megállapításként, sem feladatként nem jelenik meg azok összefoglalása“ (Lőrincz 2014: 40). A két költemény összehasonlítására ösztönöz az első feladat. Itt szempont lehet az alap gondolat, ritmus, verselés, rímképlet, melyeknek segítségével aztán meg-

fogalmazhatjuk a szóban forgó alapszabályokat, s az esetleges variáns megírásánál a tanulók követhetnék. A két költemény *A humor és a komikum az irodalomban* c. fejezetben van elhelyezve, s parodikus jellegük miatt hiányolom a paródia fogalmának meghatározását. A tankönyv szerzői hibát követtek el e fogalommeghatározás hiányát illetően. „Hiányzik továbbá a két-két variáns pár közti párhuzam megvonása is, pedig a kerettanterv egyik követelménye a nép- és műköltészet összehasonlítása, amely a nép- és műballadák esetében meg is történik. Ha a könyv mindkét esetben bevezeti a változat (variáns) fogalmát, akkor a későbbi (*Humor az irodalomban*) tananyagrésznél ismétlés gyanánt fel kellene idézni a már tanultakat, és az összehasonlításba bevonni a népköltészet variánsait is. Ebben a kontextusban el lehetne mondani a tanulóknak, hogy a variativitás nemcsak a népköltészetet jellemzi, hanem a műköltészet sajátja is“ (Lőrincz 2014: 40-41).

A hetedikes tankönyv hosszan foglalkozik Petőfi életével, alakjával és munkásságával. Mint már fentebb említettem, a tankönyvben elhelyezett anyag kronologikusan és tematikusan van elrendezve, s gyakorlatilag a tananyag egészét átszővi Petőfi életrajza. A mindössze 5 soros szövegben jellemzik és kifejtik életét, jellemét, munkásságát és a róla alkotott, s elménkbe ivódott véleményyt: „A szabadságharc költője 26 évet élt. A magyar irodalom egyik legnagyobb hatású alakja írt egy gondolatról, egy otthoni estéről, az alföldről, a szeptember végéről, a farkasokról és a kutyaokról, a helység kalapácsáról, Kukorica Jancsiról, az apostolról, a XIX. századról, egy borozóról, a felhőkről, a pusztáról és írt a szabadságról, a forradalomról, a szerelemről. A versei mindörökre halhatatlanná tették őt“ (Ádám 2015: 115). A hetedikesek számára előírt tantervi követelmények alapján már bővülnie kell a tanulók irodalomelméleti, metrikai, poétikai és stilisztikai fogalomtárának. Így kerülnek kapcsolatba az életkép, a hitvesi költészet, a rapszódia, a látomásvers, a költő-szerep, a próféta fogalmak meghatározásával. A megfogalmazott kérdéseken és feladatokon érződik a tömörség, a lényegretörés és a komolyabb stílus. A kilenc elhelyezett versszöveg szinte mindegyikét követik kérdések és feladatok. Az első vers, *A borozó* kapcsán a tankönyvírók csatolnak egy két évfolyammal korábbi tananyaggal összefüggő kérdést: *Idézzétek fel az ötödik osztályban tanultak alapján, hogy ki volt a bor istene a görög mitológiában!* Ez a kérdés is bizonyítja a tananyagok évfolyamok általi kapcsolódását, egy-

másra épülésüket. A további, s ehhez hasonló kérdések és feladatok között említeném az: *Értelmezzétek a vers címét! Mit vagy kit takar a cím?; Melyek azok a versszakok, amelyekben a költő konkrétan szól valakihez/ valamihez?; Milyen szeműnek látja a költő a búzát?; Értelmezzétek a következő verssort: „A tél dere már megüté fejemet.”; Keressétek meg azokat a szavakat a versben, amelyek a költő a „meghalni” szó szinonimájaként használ!; Milyen a zsarnok ember?* kérdéseket, melyek egyértelműen hozzájárulnak a kommunikációban való aktív részvételhez, az önálló véleménynyilvánításhoz, s ugyanakkor a szöveggel való munkához is. Az idegen kifejezések értelmezése kapcsán mindössze egy helyen fedezhető fel magyarázat, a mérszárosmester és a mérszárszék szavak esetében (az életrajzában található). Véleményem szerint nincs is különösebb szükség rájuk, hisz hetedik osztályban a tanulók szókinccse fiatalabb társaiknál fejlettebb, ezen kívül némi irodalmi tapasztalattal is rendelkeznek.

Petőfi versei közül csak párat emelnék ki, melyeknek taníthatóságát vizsgálom. Az *Alföld* c. versének szövegértése és értelmezése problémamentes lehet, ugyanis a hatodik osztályban a tanulók már találkoztak Petőfi tájleíró költészetével, így legfeljebb az ismeretek ismételtsére lehet szükség. A vers végén megfogalmazott kérdések és feladatok hozzájárulnak a vers értelmezéséhez, azonban nem zárják ki, hogy a pedagógus további kérdéseket tegyen fel a tökéletesebb elemzés érdekében. A tankönyvben az alábbi kérdések és feladatok találhatóak:

- Állapítsátok meg, hogy melyik az a verssor, amelyből megtudjuk, hogy a költő számára az alföldi táj képe a szabadságot jelenti!
- Milyen állatokat lát a költő az Alföldön? Milyen állatokból áll a gulya és a ménés?
- Milyen színűnek látja a költő a búzát?
- Milyen növények veszik körbe a „dólt kéményű csárdát”?
- Mihez hasonlítja a templomtornyot a költő?
- Az utolsó versszak melyik költeményt juttatja eszünkbe a bölcső-szemfödél ellentétpár alapján?

Tulajdonképpen – egy kivétellel – megfelelőnek mondhatók a kérdések egy hetedikes számára. Azonban a legutolsó kérdésben (talán) nem a legpontosabb kifejezéseket használták a tankönyvírók: bölcső-szemfödél. A kérdés

– mint kutató és mint régi hetedikes számára – kétféle szempontból közelíthető meg. Egyrészt azért, mert azonnal József Attila kifejezéseire gondolhatunk, de ő későbbi korban alkotott, másrészt pedig gondolhatunk Vörösmarty Mihályra (s biztosan a tankönyvszerzők is rá gondoltak), de abban az esetben talán szerencsésebb lett volna a bölcső-sír, sírhant ellentétpárok alkalmazása, mint ahogyan az a *Szózat*ban is szerepel. Nem minden esetben érzi a pedagógus szükségesnek további kérdések megfogalmazását, ugyanis a kérdéseket és feladatokat legtöbbször megelőzi a mű tömör jellemzése, vázlata, összefoglalása, elemzése.

Véleményem szerint a tankönyvszerzők a költő leggyönyörűbb és legmeghatóbb verseit szedték egy csokorba és helyezték el ebben az irodalomkönyvben (*A borozó, Az alföld, Fa leszek, ha, Reszket a bokor, mert..., Szeptember végén, Egy gondolat bánt engemet, A XIX. század költői, Szabadság, szerelem!, Nemzeti dal*). A versek, szövegek mindegyike hozzájárul a tantervi követelmények elsajátításán át az irodalom egyik legnagyobb legendájának s költészetének megismeréséhez.

A nyolcadikos tankönyv csupán 3 kérdés erejéig foglalkozik Petőfivel. Azonban ennek oka nem a költő iránti tiszteletlenség, hanem a kerettanterv követelményeinek való megfelelés, azaz a kronológián alapuló irodalomtörténetben való haladás elve. A könyv *Év eleji ismétlése* tartalmazza az alábbi kérdéseket:

1. *Párosítsátok össze a műveket és a műfajokat!*

Az Alföld

elégia

Egy gondolat bánt engemet

tájéleíró költemény

Szeptember végén

rapszódia

2. *Melyik költemény refrénje a következő?*

„A magyarok istenére

Esküszünk,

Esküszünk, hogy rabok tovább

Nem leszünk!”

3. Párosítsátok össze a műzsákat és az alkotókat!

Jókai Mór

Petőfi Sándor

Csokonai Vitéz Mihály

Vörösmarty Mihály

Balassi Bálint

Vajda Julianna

Szendrey Júlia

Csajághy Laura

Losonczy Anna

Laborfalvi Róza

7. Összegzés

Összességében elmondható, hogy a tankönyvi kérdések és feladatok száma optimális. Ezek szinte teljes mértékben a kiemelt kompetenciák kialakítására és fejlesztésére irányulnak. A tankönyv nyelvezete egyszerű és érthető az adott korosztály tudásszintjének és életkori sajátosságainak megfelelően. A könyv belső szerkezetének, elrendezésének és felépítésének köszönhetően remekül tájékozódhat benne mind a tanuló, mind a tanár. A benne elhelyezett tananyag-tartalom megfelel az Állami Művelődési Programnak, hiszen mértéktartó, a tananyagmennyiség is optimális. A színes képeknek köszönhetően a tanulók motiváltakká válnak, és szívesen veszik kezükbe a tankönyvet, annak ellenére is, hogy tanulniuk kell belőle (amit legtöbbjük nem nagyon szeret).

Felhasznált irodalom

- Csehy Zoltán 2005. Torzulások és torzítások. *Iskolakultúra* 8, 149–152. p. Letölthető: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00095/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_08_149-152.pdf [2016.04.15.]
- Dárdai Agnes: *A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei*. Letölthető: http://old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/hallgatoknak/pedagogia/a_tankonyvek_minosegi_parameterei.rtf [2014. 04. 20.]
- Fináczy Ernő – Kornis Gyula – Kemény Ferenc (szerk.) 1934. *Magyar Pedagógia Lexikon II. kötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest.
- Illés Lajosné (szerk.) 1967. *A korszerű tankönyv. A pedagógia időszzerű kérdései külföldön c. sorozat*. Tankönyvkiadó, Budapest. 64–69. Bővebben: <http://taneszkozfigyelo.fw.hu/tanfigy5/tkfunkcioi.html>
- Karlovitz János 2000. Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés*. 2.évf. 2.sz. Elérhető: <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=122>

- Lőrincz Gábor 2014. *A nyelvi variativitás a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben*. Líceum Kiadó. Eger.
- Margócsy István 2011. *Petőfi-kísérletek*. Tanulmányok Petőfi Sándor életművéről. Kalligram. Pozsony.
- Simon Szabolcs 2011. Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban. In: *Nyelvi szondázások*. Nap Kiadó. Dunaszerdahely. 125–138.
- Sipos Lajos 1999. Irodalomtanítás az ezredfordulón. *Új Pedagógia Szemle*. Letölthető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00030/1999-09-kf-Kerber-Irodalomtanitas.html> [2016. 04.18.]
- Vrábel Tünde 2014. *Szenci Molnár Albert a szlovákiai középiskolás magyar irodalom tankönyvekben*. In: Lőrincz–Simon–Török (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem. Komárom. 218–235.

Forrásdokumentumok

- Ádám Borbála 2011. *Magyar irodalom az alapiskola 8. osztály számára*. SPN – Mladé letá. Bratislava.
- Ádám Borbála 2012. *Magyar irodalom az 5. osztály számára*. Terra Kiadó. Bratislava. Elérhető: <http://terra-bratislava.sk/termek/magyar-irodalom-5-osztaly/>
- Ádám Borbála 2015. *Magyar irodalom a 7. osztály számára*. Terra Kiadó. Bratislava. Elérhető: <http://terra-bratislava.sk/termek/magyar-irodalom-7-osztaly/>
- Bolgár Katalin – Bukor Erzsébet 2010. *Magyar irodalom a 6. osztály számára*. Terra Kiadó. Bratislava. Elérhető: <http://terra-bratislava.sk/termek/magyar-irodalom-6-osztaly/>
- Zmena školského zákona 188/2015 z 30. júna 2015 (Az iskolatörvény változása 2015. június 30-ról) <http://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/84462/1/2>

Kerettanterv

- Štátny vzdelávací program (ISCED2). Elérhető: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program/svp-pre-druhy-stupen-zs> [2016.04.15.]

Abstract

Sándor Petőfi is one of the greatest classics of Hungarian literature, whose identity is inevitable in Hungarian literature teaching in Slovakia. That ranks among the poets with whom the Hungarian literature books deals in the greatest extent possible, what exactly inspired me to examine his person and work from the pedagogical and didactic point of view.

The study analyses the poetry of Sándor Petőfi from methodological point of view. I want to consider, that Petőfi's personality and poetry as learning material what extent is in the selected basic school textbooks, that the formulated issues and tasks are adequate to the students' age peculiarities / intellectual level, and what advantages and disadvantages are in the Petőfi learning materials. I present the state educational program and its criteria. I point to the opportunities of Petőfi's education material found in the selected books.

ILLÉSNÉ KOVÁCS MÁRIA – KECSKÉS JUDIT

„EGYÜTTHALADÓ” TANKÖNYVCSALÁD MIGRÁNSOKNAK

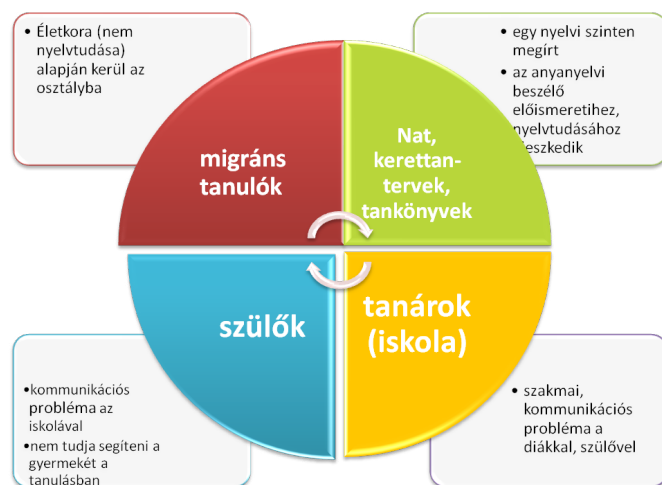
1. Problémák – célok

Az ezredfordulót követően Magyarországon érzékelhetően nőtt az Európai Unió kívülről, az úgynevezett harmadik országokból érkezők száma, akiknek egy része végleg vagy átmenetileg hazánkban kíván letelepedni, itt vállal munkát, indít vállalkozást, és természetesen gyermekeit is itt járattja iskolába. A magyar közoktatásban ezért egyre több olyan tanuló jelent meg, aki egyáltalán nem, vagy nem anyanyelvi (L1) szinten beszél magyarul. A hazai szabályozás szerint ezek a gyermekek az életkoruknak megfelelő osztályokba kerülnek, magyar nyelvtudásuk szintjétől függetlenül. A magyar anyanyelvű gyerekekkel közösen, integrált oktatásban vesznek részt, azaz esetükben is a Nemzeti alaptanterv alapján készülő kerettantervek szerint lebontott tananyag elsajátítása a feladat, annak ellenére, hogy ez többnyire komoly akadályokba (nyelvi és tartalmi) ütközik. Az alaptanterv és a kerettantervek, valamint az ezekhez készült tankönyvek egyértelműen a magyar anyanyelvű gyerekek előismereteire, nyelvi kompetenciáira építenek. A tantárgyi ismeretek nyelvi megformálása ezért L1 szinten történik, a tanulók fejlettségi szintjének megfelelő stílusban és nyelvezetten. A migráns (Európai Unió kívülről érkezett) tanulók nyelvi hátránnyal küzdenek, esetükben nem feltételezhetjük az L1 szintű magyarnyelv-ismeretet.

A nyelvi hátránnyal küzdő tanulói csoport azonban nyelvi, szociális, kulturális szempontból is heterogén. Számos országból érkeznek, sokan nem ismerik a latin betűs írást, eltérő kulturális és vallási háttérrel rendelkeznek.

Különböző az anyanyelvük, gyakran tipológiailag is eltérő (flektáló, izoláló) nyelvet beszélnek, eltérő magyarnyelv-ismerettel rendelkeznek, továbbá tantárgyi előismereteik szintje is változatos. Közös jellemzőjük a magyar nyelvű tantárgyi szókincs ismeretének csekély volta. A közoktatásban elérhető tankönyvek, munkafüzetek az ő esetükben nem használhatók az eredményes és sikeres tanítás-tanulás folyamatának eszközeiként. Sem a gyermekek, sem a tanárok számára nem állnak rendelkezésre a nyelvi hátránnyal küzdők számára használható megfelelő taneszközök, amelyek lehetővé tennék a hatékony oktatást. További nehézséget jelent a pedagógusok számára a kommunikációs probléma, valamint a tanulók szaktárgyi értékelésének módszertana is. A tanulási teljesítmények mérőeszközei szintén az L1 szintű beszélők számára készültek, ezért migráns tanulók esetében nem használhatóak. Ezekkel ugyanis nem a tárgyi ismereteiket, csupán a magyar nyelvi kompetenciák (általános nyelvhasználati és szakszókincsbeli) hiányát lehet mérni.

Problémát jelent a pedagógusok számára a magyarul nem beszélő szülőkel való kommunikáció is. A migráns tanulók szülei magyar nyelvi ismereteik hiányában nem tudnak segíteni gyermeküknek a tanulásban, nem tudnak érdemben részeseivé válni az iskola–szülő kommunikációnak, így gyakran kevésbé hatékony támogatást tudnak nyújtani gyermeküknek, mint a nyelvi hátránnyal nem küzdő szülőtársaik.



1. ábra: Problématérkép

A közoktatásban jelentkező, minden érintettre kiterjedő problématérkép (l. 1. ábra) indukálta az Együtthaladó program fő célkitűzését: a nyelvi hátránnyal küzdő tanulók magyar nyelvi kompetenciáinak fejlesztését, különös tekintettel a tantárgyi szakszókincsre, hogy magyar anyanyelvű társaikkal „együtthaladóvá” tudjanak válni. Ennek érdekében jelöltük ki a fejlesztési célokat: 1. olyan magyarnyelv-oktatási segédanyagok kidolgozása, amelyek a közoktatásban használhatóak, Nat-kompatibilisek, a tantárgyi tartalmakon keresztül fejlesztik a tanulók magyarnyelv-tudását, 2. olyan módszertani segédanyagok kidolgozása, amelyek megkönnyítik a tanárok munkáját az oktatásban, értékelésben, számonkérésben, 3. olyan taneszközök fejlesztése, amelyek lehetővé teszik a szülők hatékonyabb bekapcsolását az iskolai kommunikációba.

2. Metodikai háttér

A fejlesztési célok megvalósítása olyan módszertan alkalmazását kívánta meg, amely alkalmas arra, hogy a nyelv és tartalom fejlesztését együttesen célozza meg. Kizárólag ilyen segédanyagok használhatóak ugyanis az integrált oktatásban, hiszen ezek révén válik lehetővé a migráns tanulók magyar nyelvi kompetenciáinak fejlesztése a tanórán, a magyar anyanyelvű osztályközösséggel együtt végzett munka során. A tapasztalatok ugyanis azt bizonyítják, hogy a migráns tanulók számára külön szervezett MID-oktatás (magyar mint idegen nyelv tanóra) alacsony óraszám miatt nem elég hatékony a tantárgyi szakszókincs elsajátítása terén.

A bevándorlás következtében hasonló problémával Európában és az amerikai kontinensen is számos ország oktatása küzd. Ezért az integrált oktatás ottani formáinak, módszertanainak megismerése volt az Együtthaladó program résztvevőinek elsődleges feladata. Az amerikai és kanadai szakirodalomban CBI-ként említett (ContentBasedInstruction), illetve az európai oktatásban CLIL (Content and LanguageIntegratedLearning) néven ismert kétfókuszú oktatási formák egyszerre fejlesztik a nyelvet és a tantárgyi tartalmat. A CLIL terminus 1994-ben jelent meg Európában. A metodika lényege, hogy a tanuló számára idegen nyelven történik a tantárgyi tartalom oktatása, egyszerre zajlik az ismeretszerzés, a szaktárgyi ismeretek elsajátítása és a nyelv tanulása. A két fókusz tehát a nyelv és a tartalom. A CLIL-t alkalmazó

különböző oktatási anyagokban, tantervekben a két fókusz hangsúlya változhat (Coyle – Hood – Marsh 2010; CLIL, Eurydice 2006). A CLIL-módszerre építő tantervek fontos jellemzője továbbá egyfajta flexibilitás: a tanulók életkorának, nyelvtudásának, az iskolai és a tágabb szociokulturális környezet sajátosságainak ismeretében az aktuális igényekhez igazíthatók.

Az Együtthaladó program során a nyelvre helyeztük a hangsúlyt, amely az osztályban tanulók többsége számára az anyanyelv, a migráns tanulókat tekintve pedig idegen nyelv. A tartalomfejlesztés másodlagos cél, a tantárgyak ismeretanyaga a nyelvi fejlesztés eszköze. A nyelvi fejlesztés tartalmi alapját a Nemzeti alaptanterv műveltségterületeihez kapcsolódó tantárgyak (magyar nyelvtan, irodalom, matematika, környezetismeret, természetismeret, biológia, történelem) témakörei adják. A CLIL módszer ismeretében általunk kidolgozott koncepció a *NyIT – Nyelv Integráció Tartalom* elnevezést kapta. Az elnevezés utal egy fontos, az eddigiektől eltérő sajátosságra: az integrációt ugyanolyan fejlesztendő területnek tartjuk, mint a nyelvet és a tartalmat, így valójában háromfókuszú oktatási módszertanról van szó. Az ennek alapján készülő segédkönyvek nyelve *magyar*, amely a migráns gyermekek számára másodlagos nyelv, a tanulók többségének pedig anyanyelve (L1). Az *integráció* értelmezése többsíkú: jelenti egyrészt a CLIL-hez hasonlóan a tartalom- és nyelvfejlesztés összekapcsolását. Jelenti továbbá azt is, hogy a program során létrehozott segédkönyvek az integrált oktatásban használhatók, ahol egy csoportban/osztályban tanulnak magyar és nem magyar anyanyelvű gyerekek. Az integráció harmadik értelmezése speciális, a hazai viszonyok ismeretében a program kidolgozói által fontosnak tartott társadalmi beilleszkedés elősegítését jelenti. Ennek értelmében olyan feladatokat is tartalmaznak a segédkönyvek, amelyek a tanulók beilleszkedését, integrálódását segítik szűkebb közösségükbe, az osztályba, lakhelyükre, Magyarországra, és tágabb környezetükbe, az Európai Unióba. A *tartalom* alapját a Nemzeti alaptanterv és az OM által engedélyezett kerettantervek tantárgyi ismeretei jelentik.

3. Az Együtthaladó projektek és eredményeik

Az első projekt a Miskolci Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében nyelvész oktatók részvételével 2010-ben indult, és az eltelt időszakban 8 projektet valósítottunk meg, amelynek következtében a pro-

jektek programmá épültek. A fejlesztés során a problématerképen rögzített valamennyi területen használható segédkönyvek, taneszközök készültek. A fejlesztők összetett problémaként kezelték a migráns tanulók oktatása során jelentkező kihívásokat, ezért minden érintett számára használható komplex taneszközcsaládot hoztak létre az évek során.



2. ábra: Az Együtthaladó projektek során kifejlesztett segédanyagok és taneszközök

A segédkönyvek összeállítása előtt a KER (Közös Európai Referenciakeret) szintjeinek megfelelően készült el azon nyelvi jelenségek listája, amelyek gyakoroltatása a segédkönyvek célja. A grammatikai–szintaktikai mátrix a fonológia, morfo-fonológia, morfológia, szintaxis nyelvi szintek és a szemantika összekapcsolásával jeleníti meg a nyelvtani kategóriákat, rendeli hozzájuk a KER-nek megfelelő szintezést. Ezáltal útmutatót nyújt a szerzőknek a feladatkészítés során a grammatikai szintezéshez, de a pedagógusokat is segíti a gyakorlati munkában, hiszen támpontul szolgál a különböző nyelvi kompetenciával rendelkező migráns tanulók grammatikai ismereteinek méréséhez. Az egyes nyelvi jelenségek bemutatása kitér a formára (hangrend, illeszkedés), a különböző funkciókra példákkal együtt, és az egyes grammatikai funkciókat szintezi A1-től B2-ig.

N-7	<p>-BAN (-ban, -ben) – az inessivus ragja</p> <p>FORMA: Hangrendi illeszkedés [H-3] szerinti alakja kapcsolódik mind a magánhangzóra mind a mássalhangzóra végződő tövekhez, hangzónyújtó töveknél [N-3] hangzónyújtás (város : városban, kicsi : kicsiben, fekete : feketében, alma : almában).</p> <p>FUNKCIÓ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Helyhatározó. Körülhatárolt tér belsejében. (Hol? Miben?) A kutya a szobában van. 2. Időhatározó. Időbeli határok között (hónap, év). (Mikor?) Áprilisban sokat esik az eső. 1995-ben születtem. 3. Módhatározó (pl. titokban, fejben, dióhéjban). (Hogyan?) Pali jól tud fejben számolni. 4. Állapothatározó (pl. álmában, jóindulással, eredetiben). A testvérem beszél álmában. 5. Igevonzat (pl. bízik, csalódik, hisz, reménykedik). Bízom a barátomban. Csalódtam benned. Hiszek a szerelemben. <p>REÁLIÁK: A személyes névmások [N-38] alakjai: bennem, benned, benne, bennünk, bennetek, bennük. A napszakok nevei közül: délbén, hajnalban. Mikor -N [N-8] és mikor -BAN [N-7]?</p>	<p>1. A1</p> <p>2. A2</p> <p>3. B2</p> <p>4. B2</p> <p>5. B1</p>
-----	---	--

3. ábra: Részlet a grammatikai mátrixból

A lexikai mátrix tartalmi és nyelvelsajátítási szempontok együttesén alapul, grammatikai differenciálást végez. Az egyes tantárgyak szakszókincsét évfolyamokra, témakörökre bontva A1 – B2 (egyéb) nyelvtudási szinthez rendelve mutatja be. A szavak besorolásakor figyelembe vettük a szó alaktani felépítését, a jelentés komplexitását, elvontságát, a köznyelvi szókincssel való egyezését, és azt is, hogy milyen grammatikai-szintaktikai jelenségek kapcsolódnak hozzá. Természetesen azt is mérlegeltük, hogy mennyire fontos a szó a témakör elsajátításához. Ennek megfelelően A1 szintre kerültek a témakör ismeretéhez elengedhetetlenül szükséges egyszerű (nem összetett, legfeljebb egy képzőelemet tartalmazó) szerkezetű szavak, amelyek A1 szinten előforduló grammatikai és szintaktikai szerkezetekben használhatók. Ezek a szakszavak általában azonos jelentéssel a hétköznapi szókincsben is jelen vannak (*víz, vers, szám, jelen, jövő, pénz, gép*). A2 szintre kerültek azok a szavak, amelyek a témakör alaposabb megértéséhez szükségesek. Ezek lehetnek egyszerű, összetett vagy képzett szavak és A1 – A2 szinteknek megfelelő grammatikai és szintaktikai szerkezetekben használhatók (*hagyomány, költemény, alaphelyzet, egyenlítői éghajlat*). Ezen a szinten sok olyan szó található,

amely az adott témakör A1 szintű szavával alkot szóösszetételt vagy szószervezetet. Itt megtalálhatók olyan lexémák is, amelyek részei a hétköznapi szókincsnek, de szakszóként más jelentésben használatosak (*szög, jel, szomszéd*). B1 szintre azok a szakszavak, kifejezések kerültek, amelyek a témakör alapos elsajátításához szükségesek, sokszor elvont, nehezen érthető fogalmakat takarnak (pl. *gondolatritmus, konfliktus, stílusirányzat, spóra*). Az ide sorolt elemek gyakran összetett, többszörösen összetett szavak, tartalmazznak képzőt/képzőket, és az A1 – A2 – B1 szinteken előforduló grammatikai és szintaktikai szerkezetekben jelennek meg (pl. *négyzetes arányosság, cselekmény kibontakozása, a háromszög beírt köre*). A B1 szint lexikai elemei általában nem tartoznak a hétköznapi szókincsbe. Az egyéb csoportba azok a lexikai elemek kerültek, amelyek komplex jelentésűek, szerkezetük összetett vagy többszörösen összetett, illetve olyan grammatikai, szintaktikai szerkezetekben használatosak, amelyek nem tartoznak az A1 – A2 – B1 nyelvi szintekhez (pl. *szimbólum, történelmi ballada, nem megfordítható transzformáció, a mondat másodlagos jelentése*). A B2 szint tartalmazza azokat a lexémákat vagy szintagmákat, melyek a témakör főbb jelenségeihez tartozó differenciált ismereteket fejezik ki. Szerkezetüket tekintve a lexémák lehetnek többszörösen képzett, többszörösen összetett szavak, amelyek általában a B2 nyelvi szintekhez tartozó grammatikai, szintaktikai szerkezetben fordulnak elő (munkaerő-piaci kommunikáció, *pályaalkalmasság*).

A mátrix készítésével a pedagógusoknak is szerettünk volna segíteni, ezért a hétköznapi szókincshez kapcsolódó elemeket külön jelöltük, hogy a segédanyagban és a tanórákon könnyebb legyen a gyakoroltatásuk. Ezt az alsó index jelöli. A hétköznapi szókincs általános és konkrét fogalmi csoportokba rendezését az európai nyelvek egységes rendszerű leírásának megfelelően jelöltük (Aradi–Erdős–Sturcz 2000). A szó utáni alsó index a megfelelő fogalmi csoportra utal (pl. *történelem*_{7,8,2} = intellektuális és művészeti tevékenységek). Ha a hétköznapi szókincsben nem a mátrixban szereplő szakszó, hanem annak egy része (elő- vagy utótagja) fordul elő, akkor a köznapiszókincs eleme is szerepel a fogalmi csoport száma előtt (pl. *oldalfelező oldal* 7.4.8. pont). Felső indexszel jelöltük, ha egy szó több különböző jelentésben szerepel, és lábjegyzetben adtuk meg az adott tantárgy esetében használt jelentést (pl. *nyelv*¹ a szájban lévő izmos, mozgékony szerv; *nyelv*² szavakat

alkotó, beszédhangokból álló jelrendszer mint a gondolatok kifejezésének és a társadalmi érintkezésnek az eszköze'). A jelentések megadásában a *Magyar értelmező kéziszótár* szócikkeire támaszkodtunk. A lexikai mátrix használói egyrészt a pedagógusok, akiknek elsősorban a különböző nyelvtudási szinten álló tanulók tantárgyi tudásának mérőeszközeként javasoljuk az alkalmazását (az A2 nyelvtudási szinten álló gyermektől az A1 – A2 szintekre sorolt szakszavakat kérjük számon). Másrészt a segédkönyvek szerzői alkalmazzák munkájuk során, akik a feladatok szintezésekor támaszkodnak a szavak besorolására.

A1	A2	B1	Egyéb
történelem _{7.8.2.} történész múlt jelen jövő szerszám pénz _{7.9.6.} fegyver _{7.6.7.} gép épület _{7.4.6.} levél _{7.6.3.}	forrás történelmi _{történelem7.8.2.} forrás _{lem7.8.2.} tárgyi _{tárgy7.4.5.} emlék/forrás írott _{ír7.13.1.} (képi) forrás íratlan _{ír7.13.1.} hagyomány szokás hagyomány	történelmi _{történelem7.8.2.} idő változás folyamatosság ok _{ok6.7.4.5.} következmény tény bizonyíték nyelvtudomány _{nyelv7.13.1.} rokon nyelv _{nyelv7.13.1.} jövevényszó	

4. ábra: Részlet a lexikai mátrixból

Az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó, a tankönyvek mellett használható segédkönyvek a lexikai mátrixban rendszerezett szakszókincset gyakoroltatják. A tananyagra építő feladatok A1 – B2 szintű nyelvtudáshoz igazodnak. A különböző szinteket a gyerekek számára is egyértelműen jelöltük (a program emblematisz figurája Kócos, a puli, az ő csontjainak száma jelöli a feladatok nehézségi fokát). Ez a megoldás lehetővé teszi az önálló tanulást, és a sikerélményt is biztosítja, mert a tanulók a nyelvtudásuknak megfelelő feladatot kapnak.







Az A1 szintű feladatok igénylik legkevésbé az írást, azért, hogy a latin betűket még nehézkesen használók is sikerélményhez jussanak. Jellemző feladattípus ezen a szinten a kép – szó párosítás, a betű-kiegészítés, szókígyó, mondatok időrendbe állítása. A feladatok megalkotása során az A1 szinthez kötődő grammatikai-szintaktika jelenségeket alkalmaztuk (hangrendi illeszkedés, tárgyrag, többes szám jele, jelen idejű igeragozás) az A1 szintre sorolt szakszókincs gyakoroltatása céljából.

B2 szinten szövegegységnyi feladatmegoldás várható el a tanulóktól. B1 és B2 szinten hasonló feladattípusok jelennek meg, de a gyakoroltatni kívánt szavak mind alaktani, mind jelentéstani szempontból bonyolultabbak, a szó szerkezetekben vonzatok, kötött szókapcsolatok is előfordulnak.




24. Keresd meg Magyarország megyéit! Segít a 17. feladatban a térkép! Írd a számokat a lenni tékerpél!

1. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	11. Pest megye
2. Baranya-Abaúj-Zemplén megye	12. Komárom-Esztergom megye
3. Baranya	13. Nógrád megye
4. Somogy	14. Heves megye
5. Tolna megye	15. Jász-Nagykun-Szolnok megye
6. Vas megye	16. Hajdú-Bihar megye
7. Veszprém megye	17. Békés megye
8. Zala megye	18. Győr-Ménfőcsanak megye
9. Győr-Ménfőcsanak megye	19. Bács-Kiskun megye
10. Fejér megye	




25. Hí! Keresd meg az ábrák! Írd a növények neveit a táblákba!

		
név: _____	név: _____	név: _____
MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>
		
MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>




26. Hí! Keresd meg az ábrák! Írd a növények neveit a táblákba!

		
név: _____	név: _____	név: _____
MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>




27. Hí! Keresd meg az ábrák! Írd a növények neveit a táblákba!

		
név: _____	név: _____	név: _____
MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>

28. Hí! Keresd meg az ábrák! Írd a növények neveit a táblákba!

		
név: _____	név: _____	név: _____
MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>

29. Hí! Keresd meg az ábrák! Írd a növények neveit a táblákba!

		
név: _____	név: _____	név: _____
MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>	MÉ? <u> </u>

A NyIT módszer lényegi eleme a nyelv és tartalom integrálásán túl a társadalmi integráció elősegítése is. A segédkönyvek feladatai az integráció különböző fázisait is segíteni kívánják. A gyermek számára az integráció elsődle-

gesen az osztályközösségbe való beilleszkedést jelenti. Nyilvánvaló, hogy egy összeszokott közösségbe eltérő kultúrájú és nyelvű gyermek beilleszkedése támogató pedagógusi háttér mellett is rendkívül nehéz feladat. A segédanyagokban a beilleszkedés folyamatát közvetlen és közvetett kapcsolatteremtő (koopeatív) feladatok segítik. A közvetlen kapcsolatteremtő feladattípusban a migráns tanulónak az osztálytársával, padtársával közösen kell a megoldást megtalálnia.

Ki használja az alábbi köszönéseket? Kérj segítséget az osztálytársadtól! Viszontlátásra! Viszlát! Csókolom! Csók! Csó! Csá! Helló! Puszi! Pá! (Nyelvtan 5: 21/48)

A másik típus nem tartalmaz utasítást a segítségkérésre, de a feladat megoldása megkívánja, hogy a tanuló kapcsolatba lépjen osztálytársaival.

Írd le öt osztálytársad nevét! Figyeld meg a magyar neveket: családnév + keresztnév! (Irodalom 7: 65/9)

A közösségbe való beilleszkedést tágabb értelemben is fontosnak tartjuk. A feladatok révén európai és magyar értékeket közvetítünk, ismereteket nyújtunk az Európai Unióról és Magyarországról. Az integráció ezen értelmezése összhangban áll a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladatával, amelyet a migráns gyermekek számára közvetítenünk kell. A közvetlen információadás mellett a segédkönyvek illusztrációit is a magyar és az európai kultúrkörből választottuk: a fotókon Magyarországon termő növényeket, hazánkban és Európában honos állatokat, magyar és európai tájképeket láthatnak a diákok. Munkájukat végigkíséri Kócos, a magyar puli, akinek csontjai jelzik a feladatok nehézségét.

Kifejezetten jól szolgálják az integrációt a *csoportfeladatok*, amelyekben a különböző nyelvű és esetleg eltérő életkorú, de a feladat sikeres megoldásához mindenképpen eltérő magyar nyelvtudási szinttel rendelkező gyermekek együttes munkájára van szükség. A csoport minden tagjának részt kell vennie a feladat elkészítésében, ugyanakkor a csoport szervezése és a részfeladatok kijelölése történhet a pedagógus irányításával vagy a gyerekek döntése alapján. A csoportmunkák alkalmazhatók a tanórákon is, vagy ütemezett határidőket (akár egy-két hetet is) adhat a pedagógus a számonkérésükre. E feladattípusban a diákok egymástól való tanulásának pedagógiai elvére építettek.

Az Együttthaladó tankönyvekhez feladatlapok is készültek, amelyek alkalmasak a szaktárgyi előmenetel mérésére, továbbá a magyar nyelvi kompetenciafejlesztés eredményességének mérésére is. Minden, a programban részt vevő tanuló magyar nyelvi kompetenciáit mértük a segédkönyvek használatát megelőzően és a kipróbálást követően is.

Az iskola, a szülő és a diákok kommunikációjának erősítésére szókérttyák készülték, a játékos nyelvtanulás kiegészítő eszközeiként. A kérttyák elsődlegesen szókincksbővítésre használhatók. Minden kérttya egyik oldalán egy grafika látható, a másik oldalán a grafikának megfelelő szó vagy kifejezés található. A szó alatt egy mondat segít az adott szó, kifejezés értelmezését, használatát. A 200 kérttyából 174 az iskolai élet különböző témaköröihez kapcsolódik. A szavak és témakörök kapcsolatát ikonok jelölik. Megjelöltük az iskola–diák–szülő kommunikáció fontos elemeit: azokat az okmányokat, amelyekkel a gyermeknek rendelkeznie kell (*lakcímkérttya, diákigazolvány*), tanórán kívüli tevékenységekhez kapcsolódó szavakat (*szakkör, ünnepség*). További ikonok jelzik az egyes tantárgyakhoz kötődő szakszókinckset. Kócos lábnyoma jelzi a környezetismeret tárgy szakszókinckset (*alföld, dombság*), dominó jelöli a matematikaórán használt kifejezéseket (*szorzás, osztás*), nyitott könyv az irodalomhoz kapcsolódókat (*ritmus, versszak*), egy golyóstoll a magyar nyelvtan nehezen elsajátítható részét, a *ly/j* helyesírásához tartozó szókinckset. A mondatalkotás fejlesztését szolgálja a 14 mondatkérttya, amelyek a szókérttyákkal együtt használhatók különféle mondatok megformálásához. A játékhoz feladatkérttyák, utasítások is készültek, hogy alkalmazásuk valóban a játék, a versenyzés izalmát nyújtsa. A játéknak nagy sikere volt a tanórán és a tanórán kívüli alkalmazásban is. A differenciált órákon különösen a tantárgyi szókinckshez kapcsolódó kérttyákat forgatták szívesen a gyerekek. A színes, izgalmas, nem szokványos taneszköz motiválta a tanulókat a szókinck elsajátításában, bővítésében.

A módszertani útmutató főként a pedagógusok számára nyújt támogató hátteret: ismerteti a migránsokkal kapcsolatos jogi információkat, segítséget ad a segédkönyvek alkalmazásához, ismerteti azok módszertani lényegét, használatuk lehetőségeit és módjait, illetve a próbaoktatások tapasztalatait összegzi.

4. Összegzés

Az Együttthaladó tankönyv- és taneszközcsaládot migráns tanulókat integráltan oktató közoktatási intézmények próbálták és próbálják ki a tanítás-tanulás folyamatában. A munkában 6 intézmény már több éve részt vesz: Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola, Kőbányai Janikovszky Éva Angol–Magyar Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, Kőbányai Szent László Általános Iskola, Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, Orchidea Angol–Magyar Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola,

Szent István Gimnázium. Tapasztalataikat minden kipróbált taneszköz esetében megosztották velünk, és a segédanyagok végleges formája ezen gyakorlati kipróbáláson alapuló visszajelzések figyelembe vételével történt. Az eszközök gyakorlati hasznát az elvégzett kompetenciamérések számszerűsített módon is alátámasztják minden tanulói csoport esetében. A program módszertani újításának elismeréseként 2011-ben Európai Nyelvi Díjat kapott.

Felhasznált irodalom

- Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán 2000. *Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv*. BME Műegyetemi Távoktatási Központ. Budapest.
- Coyle, Do – Hood, Philip – Marsh, David 2010. *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Eurydice 2006. *Tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL/ EMILE) az európai iskolákban*. http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071HU.pdf (2015.09.01.)
- Nat 2012. 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*. 66. www.magyar kozlony.hu/pdf/13006 (2015.12.10.)
- NyIT és CLIL. <http://egyutthalado.uni-miskolc.hu/clil.html> (2013.01.25.)

Abstract

The Step Together project is a development project implemented by the Hungarian Linguistics and Literature Institute of the University of Miskolc Faculty of Arts. The main purpose of the projects are to develop L2 Hungarian learning aids for migrant children learning in Hungarian public education and grant methodological help to subject teachers. These materials can be applied with the Hungarian approved subject textbooks, because the lexical and grammatical base is based on the Nat (National Core Curricula) and the exercises are levelled by the CEFR proficiency levels from A1 to B2 level. A new CLIL-based teaching method, called NyIT (Language – Integration – Content) was applied in the teaching materials. The closer target groups of the Step Together program are migrant students aged between 8 and 14 with literacy skills, who are non-native speakers of Hungarian, and their subject teachers. The broader target groups are the migrant children's families and their non-native Hungarian-speaking peers, in and outside the school. The program was awarded with European Language Label award in 2011.

A KÖTET SZERZŐI

Dr. habil. Domonkosi Ágnes

Eszterházy Károly Egyetem BTK

Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Dr. Eőry Vilma

Eszterházy Károly Egyetem BTK

Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Magyar Nyelvstratégiai Intézet, Budapest

Illésné dr. Kovács Mária

Miskolci Egyetem

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Dr. Kádár Edit

Babeş-Bolyai Tudományegyetem

Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék

Dr. Kecskés Judit

Miskolci Egyetem

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Paedr. Ledneczky Gyöngyi

Állami Pedagógiai Intézet

Pozsony

Dr. Lőrincz Gábor

Eszterházy Károly Egyetem BTK

Magyar Nyelvészeti Tanszék

Dr. habil. Lőrincz Julianna

Eszterházy Károly Egyetem BTK

Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,

Selye János Egyetem TKK

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Dr. habil. Misad Katalin

Comenius Egyetem BTK

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Pozsony

Dr. habil. Pethő József

Nyíregyházi Egyetem
Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Dr. Schirm Anita

Szegedi Egyetem
Magyar Nyelvészeti Tanszék

Dr. Takács Edit

OFI, Budapest

Dr. Vörös Ottó

Selye János Egyetem TKK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Dr. Zimányi Árpád

Eszterházy Károly Egyetem BTK
Magyar Nyelvészeti Tanszék

Asztalos Anikó

ELTE BTK
Mai Magyar Nyelvi Tanszék

Báthory Kinga

PhD-hallgató
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Mgr. Némety Alexandra

PhD-hallgató
Selye János Egyetem
Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola

Mgr. Szerdi Ilona

PhD-hallgató
Selye János Egyetem
Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola

Líceum Kiadó, Eger

